

XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical

TEMA: Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas

28 de setembro a 01 de outubro de 2010
Goânia - Goiás - Brasil



IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
III Encontro Goiano de Educação Musical

28 de setembro a 01 de outubro de 2010 - Goânia - Goiás - Brasil



ISBN: 978-85-7745-6116

Universidade Federal de Goiás – UFG

Reitor

Edward Madureira Brasil

Vice-Reitor

Eriberto Francisco Bevilaqua Marin

Pró-reitora de Graduação

Sandramara Matias Chaves

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Divina das Dores de Paula Cardoso

Pró-reitor de Extensão e Cultura

Anselmo Pessoa Neto

Pró-reitor de Administração e Finanças

Orlando Afonso Valle do Amaral

Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

Jeblin Antônio Abraão

Pró-reitor de Assuntos da Comunidade Universitária

Ernando Melo Filizzola

Diretor da Escola de Música e Artes Cênicas

Eduardo Meirinhos

Diretora em Exercício da Escola de Música e Artes Cênicas

Ana Guiomar Rêgo Souza

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Anselmo Guerra de Almeida

Coordenadora do Curso de Música – Licenciatura

Flavia Maria Cruvinel

Diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (Gestão 2009-2011)

PRESIDENTE

Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber – UEL, PR

VICE-PRESIDENTE

Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS

TESOURARIA

Tesoureira

Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE, PE

Segunda Tesoureira

Profa. Ms. Vânia Malagutti Fialho – UEM, PR

SECRETARIA

Secretário

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

Segunda Secretária

Profa. Ms. Flávia Narita – UNB, DF

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM, RS

Editora

Profa. Dra. Maria Cecília Torres – IPA, RS

Membros

Prof. Dr. Carlos Kater – UFSCar, SP

Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza – UFMT, MT

Profa. Dra. Lília Neves – UFU, MG

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Prof. Dr. Ruy Henderson Filho – UEPA - PA

Nordeste

Prof. Ms. Vanildo Marinho – UFPB, PB

Centro-oeste

Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel – UFG, GO

Sudeste

Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCar, SP

Sul

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM, RS

CONSELHO FISCAL

Presidente

Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS, RS

Membros

Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG MG

Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM, RS

Profa. Dra. Leda Mafioletti – UFRGS, RS

Suplentes

Profa. Ms Juciane Araldi – UEM, PR

Prof. Ms. Manoel Rasslan – UFMS, MS

Profa. Ms. Cleusa Erilene Cacione – UEL, PR

Profa. Ms. Carolina Joly – UFSCAR, SP

Comissão Organizadora

Presidência da Comissão Organizadora

Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber - UEL
Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida - UFG

Coordenação Geral

Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel – UFG

Coordenação Científica

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB

Coordenação Secretaria

Profa. Ms. Thaís Lobosque Aquino- UFG
Profa. Ms. Silvana Rodrigues – UFG

Coordenação Infra-Estrutura

Profa. Dra. Nilcéia Protásio Campos - UFG
Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento- UFG
Profa. Ms. Gilka Martins de Castro Campos – UFG

Coordenação de Apoio aos Congressistas

Profa. Ms. Vanessa Carla Bertolini – UFG
Profa. Luz Marina de Alcântara – SEDUC

Coordenação Artístico-Cultural

Prof. Dr. Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa – UFG

Diagramação e formatação dos Anais:

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB
Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB
Rodolfo Rangel de Lima – UFPB
Charles Michel Nunes Félix – UFPB

Equipes:

Secretaria

Profa. Débora Marra – Centro Livre de Artes
Profa. Adriana Andraus – Centro Livre de Artes
Profa. Carla Emanuelle Souza da Rocha – Centro Livre de Artes
Profa. Jamildes Pires Borges Castro – Centro Livre de Artes
Profa. Maria José Capuzzo – Centro Livre de Artes
Profa. Dilma Yamada – Centro Cultural Gustav Ritter
Ayra Samá O. Sousa – UFG
Bruno de Sá Nunes - UFSCAR
Felipe Eugenio Vinhal - UFG
Helieber Ferreira Rodrigues - UFG
Levi Azevedo Nogueira de Carvalho - UFG
Mateus André Martins Pena - UFG
Matheus Felipe de Oliveira Paglacci - UFSCAR

Murilo Ferreira Velho de Arruda - UFSCAR
Natália Búrigo de Severino - UFSCAR
Philippe Raoni Queiroz Melo - UFG
Sandra Gomes Ribeiro - UFG
Wesley Romário Lopes - UFG

Infra-Estrutura

Aldo Roque Ribeiro Filho - UFG
Alessandra Nunes de Castro Silva - SME
Alinne Cabral Tannús - UFG
André Evangelista de Oliveira - UFSCAR
André Gomes Felipe - UFSCAR
André Ricardo Barros Marques - UFSCAR
Brisa Broseghini Machado – UFG
Claudio Fernandes de Castro - UFG
Davi Coutinho - UFG
Detlef Lothar Matthias Melsbach - UFG
Fabrício de Oliveira Cardoso - UFG
Felipe de Souza - UFSCAR
Felipe Stival Harter - UFSCAR
Gilmar dos Santos Lourenço - UFG
Hugo Cabral Tannús
João Luis de Oliveira - UFG
Jesiel Gonçalves Fernandes - UFG
Kaloni Scharnovski - UFG
Karliene Araújo e Silva - UFG
Katarine de Sousa Araújo - UFG
Kemuel Kesley Ferreira dos Santos - UFG
Larissa dos Santos Martins – UFG
Leandro Mourão Diamantino - UFG
Lucas Dourado Freire – UFG
Lucas Manassés Barbosa - UFG
Lucas Pereira de Almeida - UFSCAR
Luiz Francisco de Paula Ipolito - UFSCAR
Luna Borges Melo - UFG
Marcos Vinícius Galvão Pereira - UFG
Marx Berdini Pereira Muniz - UFG
Max Douglas Vieira - UFSCAR
Nágila Lemos Batista - UFG
Noel Carvalho - UFG
Pedro Gabriel Picolo -UFSCAR
Silas Tavares Escobar - UFG
Thaís Cristina Machado - UFSCAR
Thiago Salas Gomes – UFSCAR
Washington Eduardo Martins Soares - UFG

Apoio aos Congressistas

Profa. Dra. Cláudia Regina de Oliveira Zanini – UFG
Profa Ms. Consuelo Quireze Rosa – UFG
Profa Ms. Denise de Almeida Felipe – UFG

Profa Ms Dulce Regina de Oliveira – UFG
Prof. Ms. Fabiano da Silva Chagas – UFG
Profa Ms Joana Christina B. de Azevedo – UFG
Prof. Dr. Johnson Joanesburg Anchieta Machado – UFG
Profa. Dra. Magda de Miranda Clímaco – UFG
Profa Ms Maria Lúcia Mascarenhas Roriz – UFG
Prof. Ms. Pedro Martelli – UFG
Prof. Ms. Robervaldo Linhares Rosa – UFG
Prof. Ms. Rodrigo Carvalho de Oliveira – UFG
Profa Ms. Sylmara Cintra Pereira – SEDUC
Profa Ana Rita Oliari Enrich – SEDUC
Profa Maria José Garcia Glória – SEDUC
Prof. Ms. Éliton Pereira – SEDUC
Lucas Dourado Coelho - UFG
Caio Vinícius Cerzósimo de Souza Dias - UFSCAR
Mariana Barbosa Ament - UFSCAR

Artístico-Cultural

Prof. Dr. Antonio Marcos Souza Cardoso – UFG
Prof. Dr. Fábio Fonseca de Oliveira – UFG
Prof. Jarbas Cavendish - UFG
Profa. Ms. Adriana Oliveira Aguiar - UFG
Caue Barcelos - UFG
Kalebe de Oliveira Pinheiro - UFG
Rogério Gonçalves Pinheiro – UFG

Apoio Técnico

Aires Francisco de Oliveira – UFG
Ana Carolina Lamarque - UFG
Anileide Silva Barros - UFG
Deborah Moraes Pimentel - UFG
Erick de Lira Lapa - UFG
Euller Gontijo de Oliveira - UFG
Fabricia Vilarinho de Menezes - UFG
Gerda Arianna da Silva Gomes - UFG
Juliana de Almeida Ferreira - UFG
Leonardo Victor de Carvalho – UFG
Luanna Anastacia Torres - UFG
Marcus Vinicius Pantaleão Gomes – UFG
Ronaldo Caetano Mendonça - UFG
Sérgio de Alencastro Veiga Filho - UFG
Valdemar Soares Nogueira - UFG

Comitê Científico

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB (Presidente)
Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho - UFBA
Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento – UFG
Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSC
Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza – UFRGS
Profa. Dra. Maura Penna – UFPB

Pareceristas:

Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza - UFG
Prof. Dr. Carlos Kater
Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza - UFMT
Profa. Dra. Cíntia Thais Morato - UFU
Profa. Dra. Claudia Bellochio – UFSM
Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE
Profa. Dra. Cristina Grossi – UNB
Profa. Dra. Denise Alvares Campos - UFG
Prof. Dr. Eduardo Luedy - UEFS
Profa. Dra. Eliane Leão - UFG
Profa. Dra. Fátima Carneiro dos Santos - UEL
Profa. Dra. Fernanda Albernaz – UFG
Profa. Dra. Flavia Candusso - UFBA
Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG
Prof. Dr. Hugo Ribeiro - UNB
Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes - UFRN
Prof. Dr. Jose Nunes Fernandes – UNIRIO
Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho – UEPA
Prof. Dr. José Soares de Deus - UDESC
Profa. Dra. Jusamara Souza - UFRGS
Profa. Dra. Leda Maffioletti – UFRGS
Profa. Dra. Lia Braga Vieira – UFPA
Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves – UFU
Profa. Dra. Luciana Del Ben - UFRGS
Profa. Dra. Luciane Wilke Garbosa – UFSM
Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB
Profa. Dra. Magali Kleber - UEL
Profa. Dra. Magda Clímaco - UFG
Profa. Dra. Margarete Arroyo – UFU
Profa. Dra. Maria Cecília Cavalieri França - UFMG
Profa. Dra. Maria Cecília Torres – UERGS
Profa. Dra. Maria Cristina Cascelli – UnB
Profa. Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB
Profa. Dra. Maria Helena Borges - UFG
Profa. Dra. Maria Isabel Montadon - UNB
Profa. Dra. Maria José Subtil - UEPG
Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito - USP
Profa. Dra. Marisa Fonterrada – UNESP
Profa. Dra. Maura Penna – UFPB
Profa. Dra. Nilceia Protásio - UFG
Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago – UFMG
Profa. Dra. Patrícia Kebach
Prof. Dr. Paulo Braga – UFPE
Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos – UFRGS
Profa. Dra. Rejane Harder - UFSE
Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo – UFPR
Profa. Dra. Sérgio Figueiredo - UDESC
Profa. Dra. Sônia Albano – Faculdade Carlos Gomes
Profa. Dra. Sonia Ray - UFG

Profa. Dra. Sônia Ribeiro – UFU
Profa. Dra. Teresa Mateiro - UDESC
Profa. Dra. Valéria Carvalho - UFRN
Profa. Dra. Vanda Freire – UFRJ
Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC
Profa. Dra. Walênia Marília Silva – UFMG
Profa. Dra. Zuraida Abud Bastião

Apresentação

A Universidade Federal de Goiás, a Escola de Música e Artes Cênicas e a cidade de Goiânia sentem-se honradas em sediar, entre os dias 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, o XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM em conjunto com o IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical - ENECIM e o III Encontro Goiano de Educação Musical - EGEM.

A realização deste evento está a cargo da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, instituição que ao longo de sua atividade ocupa uma posição de fundamental importância para o desenvolvimento do estado de Goiás e da região Centro-Oeste. A UFG e a EMAC passam por um momento especial em decorrência da expansão universitária via REUNI, da reformulação da matriz curricular do Curso de Música – Licenciatura, além de receber novos docentes, técnicos administrativos e discentes.

O tema geral do evento é **“Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas”** e apresenta-se como uma valiosa oportunidade de refletir sobre temática atual no cenário político brasileiro. O contexto atual é marcado por grande complexidade no quadro socioeconômico e cultural brasileiro que exige reflexões e ações concretas no campo da educação musical. Pensa-se que o evento venha contribuir para as reflexões acerca dos campos de atuações e o papel do educador na sociedade, entendendo que a Educação Musical deve ser vista não apenas como mais um item na trama das dinâmicas da cultura no fragmentado cenário contemporâneo, mas como um campo de conhecimento de fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Em nome dos educadores musicais brasileiros registramos nossos agradecimentos a Presidente da ABEM, Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber e à toda Diretoria da ABEM; à UFG representada pelo MM. Reitor Prof. Dr. Edward Madureira Brasil; a EMAC representada pelo Diretor Prof. Dr. Eduardo Meirinho e Diretora em Exercício Profa. Dra. Ana Guiomar Rêgo Souza; ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida; ainda aos parceiros e apoiadores que de alguma forma colaboraram com a realização deste evento: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES; a Secretaria Estadual de Educação, representada pela secretária Profa. Dra. Milca Severino; a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG, representada pelo Pró-Reitor Prof.

Dr. Anselmo Pessoa Neto; a Pró-Reitoria de Graduação da UFG, representada pela Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves; o SEBRAE; o Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte; o Centro Livre de Artes, entre outros.

Agradecemos ainda, ao conferencista, aos palestrantes, aos mediadores, aos ministrantes de cursos, aos artistas, aos coordenadores de grupos de trabalho, ao comitê científico, aos pareceristas e em especial a toda Comissão Organizadora que não mediu esforços para a realização deste evento.

Damos boas vindas a todos os congressistas e desejamos que as atividades sejam de grande valia para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, e por consequência, para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação Musical no Brasil.

Goiânia, 28 de setembro de 2010.

Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel

Coordenadora do Curso de Música – Licenciatura da UFG

Coordenadora Geral do Evento

Nota do Comitê Científico

O Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical aborda em sua XIX Edição uma temática de grande importância para a inserção da educação musical no cenário político, educacional e cultural do País. Assim, discutindo “**Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas**”, a ABEM traz para o foco dos debates e reflexões dos professores, pesquisadores e estudantes da área, e afins, um tema emergente e que pode oferecer alternativas relevantes para os caminhos da educação musical no Brasil. Abrangendo as distintas demandas de educação musical existentes, a programação do Congresso e a participação efetiva de educadores musicais de todos os estados brasileiros retratam um panorama de consolidação e o fortalecimento da área. Os trabalhos apresentados nestes Anais demonstram a diversidade que caracterizam a educação musical no Brasil e evidenciam a amplitude das pesquisas e das experiências de ensino que vêm sendo realizadas no território nacional e, inclusive, no exterior. Assim, as 255 comunicações e os 18 pôsteres apresentados trazem reflexões e debates acerca de múltiplas realidades de ensino musical de diversos estados brasileiros, evidenciando aspectos fundamentais que caracterizam esse campo de abordagem e atuação. Os textos aqui publicados são sem dúvidas importantes documentos da educação musical brasileira e poderão promover o debate e a troca de experiências entre profissionais e estudantes de diferentes contextos educacionais, fortalecendo, ainda mais, as dimensões práticas e reflexivas relacionadas à educação musical no cenário nacional na contemporaneidade.

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Presidente do Comitê Científico do XIX Congresso Nacional da ABEM

Comunicações

“Saudades do Nordeste”: práticas musicais em um espetáculo de coro infantil

*Alessandra Araújo da Silva
lessa.as@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho trata das principais práticas musicais desenvolvidas para formação de um espetáculo de coro infantil do Coral Cantar Criança da empresa EIM – Instalações Industriais. Esta desempenha um papel importante junto à comunidade investindo em projetos musicais para crianças carentes de suas imediações. O objetivo é descrever como aconteceu a montagem do espetáculo Saudades do Nordeste através de atividades de musicalização desenvolvidas ao longo dos ensaios. Estes aconteciam durante três dias na semana e foram registrados através de diário de campo, vídeos e áudios. Como apoio às atividades, baseou-se em aportes teóricos próximos da temática: Penna e Kerr, por exemplo. Assim, o relato contribui para reflexões sobre práticas musicais abordadas em coral através de atividades de musicalização e propostas de espetáculo como recurso pedagógico.

Palavras-chave: Musicalização, Coral infantil, Espetáculo.

Coro infantil da empresa EIM – Instalações Industriais

A empresa EIM – Instalações Industriais surgiu em 1956 com o objetivo básico de oferecer, às empresas privadas e estatais, serviços especializados de instalações e montagens industriais. Tendo em sua diretoria Francisco Baltazar Neto e Nivaldo Teixeira Filho, acredita na contribuição do ensino da música no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança. A partir disso, com o intuito de proporcionar a prática de uma atividade artística às crianças das imediações dos bairros Cambeba, José de Alencar e Messejana da cidade de Fortaleza-CE, foi criado o coral infantil Canta Criança, que desde então faz parte do cotidiano da empresa – já que os ensaios acontecem nas dependências da mesma e em horário de expediente – e da comunidade, público alvo.

A iniciativa em oferecer a tais comunidades carentes uma atividade musical possui grande importância porque as crianças com baixo poder aquisitivo tiveram a oportunidade de ser musicalizadas que é bem mais do que simplesmente adquirir conhecimento musical: liga-se à esfera da criação, da invenção, da socialização, do prazer estético, do encantamento. O aprendizado é um processo ativo no qual os alunos, sejam crianças, jovens ou adultos, constroem novas ideias ou conceitos a partir do conhecimento que já trazem, e que foram adquiridos com base em diferentes situações e experiências vividas por eles, como cita:



[...] 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, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente [...] (PENNA, 2008, p. 47).

A atividade coral nesta empresa iniciou suas atividades sob a regência de outro profissional que esteve à frente do mesmo de 2002 a 2007, ano em que tal responsabilidade foi passada para mim e um regente assistente/instrumentista. Por acreditar que é função do regente coral o papel de educador musical e o desenvolvimento artístico de seus coralistas, refletindo sobre minhas vivências com o canto coral e experiências profissionais com a música, acreditei ser possível trabalhar novas possibilidades expressivas das crianças, que para além da voz utilizariam elementos teatrais e coreográficos, empregando abordagens de musicalização para tal fim.

Por ser uma atividade associada à estética europeia do canto em grupo que foi refletida no Brasil através do canto orfeônico de outrora, a atividade coral é rodeada de preconceitos, o que causa não só nas crianças, mas também nos jovens e adultos, em sua maioria, o desinteresse por tal prática. Através da experiência com o Coral da Universidade Federal do Ceará (UFC) entre 2002 e 2009, pude ter contato com outra concepção coral, voltada para um trabalho de pesquisa das possibilidades estéticas em espetáculos de música coral realizados em espaços teatrais. A partir dessa nova tendência, que implicou na mudança de abordagem na prática coral que se deu ainda por volta dos anos 80, por influência de regentes como Marcos Leite e Samuel Kerr, dentre outros, percebeu-se que tal preconceito poderia ser minimizado alimentando a constante sede de renovação das crianças, jovens e adultos da atualidade.

Denunciando a necessidade de revermos o papel do canto coral na atualidade, diz KERR:

Urge ouvirmos, vermos e experimentarmos o que está acontecendo ao nosso redor, na busca da consciência das próprias modificações perceptivas que estamos sofrendo em função do ambiente e que nele estamos provocando. (Kerr, 2006, p. 237)

Portanto, além do objetivo de atingir metas educacionais através do canto coral, percebe-se que a expressão cênica pode ser um excelente recurso para gerar ou manter o entusiasmo dos cantores em geral e desenvolvê-los artisticamente,



aprofundando a investigação das possibilidades de expressão dos mesmos, de forma criativa e prazerosa.

Montagem do espetáculo

A proposta de coro cênico ou simplesmente a ideia de valorização cênica de corais exige um empenho diferente dos participantes. O ensaio apresenta-se como o momento de se exercitarem todos os parâmetros musicais; uma vez estimulado, cada cantor será capaz de demonstrar sua habilidade de expressar música com compreensão, com técnica, usufruindo, desta forma, do grande prazer de realizá-la artisticamente.

O trabalho foi realizado com um grupo de 26 crianças abrangendo a faixa etária de 9 a 14 anos, e os ensaios aconteciam três vezes por semana com duração de duas horas e meia. Os recursos utilizados foram: violão como instrumento harmônico de apoio e acompanhamento, aparelhos de som, televisão e DVD, para eventuais apreciações de materiais musicais e outros.

As principais práticas desenvolvidas foram trabalhos vocais, atividades corporais, oficinas de teatro, dança e apreciações musicais. Os conteúdos foram trabalhados de forma gradual e em nível crescente de dificuldade e interligados, baseando-se em Swanwick (2003, p.70) quanto ao processo de aprendizagem que deve integrar os conteúdos de forma que as fases sejam vivenciadas em um vínculo contínuo.

No que diz respeito à voz, trabalhou-se a relação da fala com o canto, atividades referentes ao apoio respiratório, à articulação e à ressonância, utilizando vocalizes, canções conhecidas, jogo cantado e também vocalizes criados a partir das dificuldades do repertório.

Baseando-se no método proposto por Dalcroze, partiu-se do movimento corporal, da exploração do espaço e do próprio corpo, buscando a comunicação e o contato com os outros corpos, através de exercícios e jogos úteis para o desenvolvimento de tais fins como: a atenção, o olhar, o reflexo, a memorização, o andar, a ampliação da coordenação motora. Traz-se a música para a vivência corporal, o que colore a interpretação com recursos que vão ampliar o sentido de comunicação coro-plateia de forma que poderão atuar diretamente no fazer musical, como o aprimoramento artístico-vocal dos participantes.

No início do século, Jacques Dalcroze estabelece o princípio básico 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. Mas o corpo é o canal, o meio, e por meio dele o objetivo a ser alcançado é a mobilização interna do indivíduo, a conquista do seu espaço interior e sua compreensão da música. (DALCROZE *apud* GRAMANI, 1996, p. 09)

O recurso da percussão corporal – que implica em uma proposta pedagógica baseada na utilização do corpo como instrumento musical – trouxe, além da consciência rítmica, o prazer e a admiração por parte da turma, visto que as atividades eram vistas como desafios empolgantes e tinham como consequência um fazer sonoro musical das batidas no corpo.

Através do recurso da percussão corporal – que implica em uma proposta pedagógica baseada na utilização do corpo como instrumento musical – trabalhou-se a consciência rítmica, a improvisação e a memória musical através de ecos, improvisações rítmicas e melódicas, e diálogos musicais. Além disso, alcançou-se também o prazer e admiração por parte da turma, visto que as atividades eram vistas como desafios empolgantes e tinham como consequência um fazer sonoro musical das batidas no corpo.

Para Carl Orff, a educação deve partir de experiências simples, antepondo-se a conceituações teóricas. [...] seu trabalho é baseado em atividades lúdicas, como: cantar, bater palmas, dançar, percutir em qualquer objeto que esteja à mão ou no próprio corpo. (ARTAXO, Inês; ASSIS, Gizele, 2008, p. 59)

Foram também realizadas uma oficina de teatro e uma de danças nordestinas para concluir detalhes específicos de cada área. A apreciação musical aconteceu através de audições durante o processo de seleção de repertório que se deu por meio de peças com diferentes graus de dificuldade, em tonalidades maiores e menores, modais e cânone.

Percebi ao longo do processo que dia após dia crescia a musicalidade, a relação inter pessoal, disciplina, disposição e empolgação nos jovens coralistas. Cito como exemplo o depoimento de uma professora de um grupo de percussão que existe em frente à empresa.

Conheci o aluno no grupo de percussão, além dele ter um bom desenvolvimento com a turma, chamou-me a atenção o fato de ser extremamente musical e reflexivo. Quando eu menos esperava ele



sempre cantava as músicas do nosso repertório e foi quando percebi que tinha ganho além de um ritmista, um cantor também. (informação verbal) ¹

Espetáculo “SAUDADES DO NORDESTE”

O espetáculo “Saudades do Nordeste” nasceu do desejo de fazer um trabalho de apreciação musical, objetivando despertar e incentivar o interesse e o gosto pela música de modo que levasse a um conhecimento lúdico e dinâmico do universo cultural do Nordeste: suas músicas, ritmos, danças, brincadeiras de roda, a religiosidade, a festividade. “A gente não conhece o que é nosso. Nós não sabemos de onde viemos. Talvez fique bem difícil de saber para onde vamos.” (informação verbal) ²

Dessa forma as crianças tiveram a oportunidade de ter contato e, até mesmo, conhecer as tradições que fundamentam sua cultura, tradições estas hoje cada vez mais esquecidas em função do apelo desenfreado das mídias de massa impulsionando-as a uma cultura descartável e sem raízes sólidas. Assim, o repertório selecionado para realização do espetáculo está descrito na tabela 1:

Tabela 1: Repertório do espetáculo “SAUDADES DO NORDESTE”

Nome da Música	Autoria
SOBRADO	Música tradicional
CAIADO DE TODA COR	Autor desconhecido
É TEMPO DE CIRANDA	Ângela Linhares
A VIDA TAVA TÃO BOA	Cícero Gomes
COCO VERDE	Flávio Paiva e Tarcísio Sardinha
BOI	Carlos Gomide e Escurinho
MENINA LUA	Carlos Gomide
MOÇO BONITO	Autor desconhecido
LÁ VAI SÃO FRANCISCO	Vinícius de Moraes e Paulo Soledade
CAJUÍNA	Caetano Veloso
ABC DO SERTÃO	Zé Dantas e Luiz Gonzaga
NOITE AZUL	Pingo de Fortaleza
FORRÓ DE CABO A RABO	Luiz Gonzaga
FORRÓ NO ESCURO	Luiz Gonzaga
A VOLTA DA ASA BRANCA	Luiz Gonzaga e Zé Dantas
SÃO JOÃO NA ROÇA	Luiz Gonzaga e Zé Dantas
OLHA PRO CÉU	Luiz Gonzaga e José Fernandes

¹ Depoimento de Catherine Furtado dos Santos, professora de percussão do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada.

² Izáira Silvino, no programa Opinião (Rádio Universitária) que abordou a Preservação e Dinamização da Cultura na Área Musical, veiculado dia 02 de março de 1983.



Para compor o espetáculo, contamos com uma costureira para confeccionar o figurino utilizado pelas crianças e com um percussionista para acompanhar o coro juntamente com nosso instrumentista oficial.

A apresentação do espetáculo aconteceu em dezembro de 2009 no auditório da empresa, totalmente estruturado com palco, cenário e iluminação, para aproximadamente 250 pessoas, entre elas: diretoria, funcionários, familiares das crianças e comunidade.

O espetáculo foi montado com o intuito de começar antes de as pessoas entrarem, ou seja, de cortinas abertas e com os músicos já tocando, as crianças já posicionadas em seus devidos lugares esperavam que as pessoas silenciosamente entrassem. Em discurso, falei:

Sejam todos bem vindos! É com muito prazer que aqui estamos para apresentar o espetáculo Saudades do Nordeste, mas para que isso aconteça é preciso que as luzes continuem desligadas e que façamos silêncio para que as crianças se concentrem e possam mostrar o que preparamos durante todo o ano. (informação verbal)³

Então, finalmente pudemos dá continuidade, e eu nunca vi aquelas crianças cantarem tão afinadas e tão empenhadas para que tudo saísse perfeito. Entretanto, o que percebemos, tanto nós, professores, quanto as crianças, é que as pessoas, seja de alto ou baixo poder aquisitivo, em sua maioria, não souberam se comportar. Durante aproximadamente 15 minutos, as pessoas gritavam, conversavam, arrastavam cadeiras e acendiam luzes, o que, se continuasse acontecendo, comprometeria a iluminação do espetáculo.

Ao olhar para as crianças, vi que algumas estavam chorando, mas nem por isso saíram de suas posições ou conversaram, deram um exemplo de maturidade e ali se mostraram artistas comprometidos com sua arte.

No decorrer do espetáculo, o que se notava é que as crianças cantavam e se expressavam com felicidade e realização para uma plateia que demonstrava e comentava não acreditar no que via.

No que diz respeito a questões técnicas, notou-se maturidade corporal e vocal quando, mesmo diante do cansaço por conta das danças, as crianças mantiveram prontidão, afinação e qualidade vocal.

³ Discurso preliminar realizado no espetáculo Saudades do Nordeste em 2009.



No final do show, enquanto as pessoas aplaudiam, algumas crianças me abraçaram chorando, o que me levou a perguntar o que havia acontecido: “Professora, a gente tá chorando de emoção porque foi muito lindo! Quando as pessoas não paravam de fazer barulho a gente achou que não ia dar para continuar, mas aí deu certo e a gente mostrou o que sabe fazer.”

Diante de tanta maturidade, concluímos que estamos no caminho certo, e que esse trabalho de formação e musicalização favorece um “espetáculo” de desenvolvimentos.

Considerações finais

Para a realização desse espetáculo foi necessária a parceria e a visão empreendedora e humanista do idealizador e diretor da empresa, Nivaldo Teixeira Filho, que “abraçou” em todos os sentidos o trabalho deste coral. Diante do trabalho de pesquisa das possibilidades estéticas em espetáculos de coral infantil, a empresa, além de investir pagando os dois profissionais da música (regente e regente assistente/instrumentista), também o fez no que se refere à aquisição de instrumentos, à preparação de cenário, luz e palco e à contratação de instrumentistas e facilitadores para as oficinas.

Apesar de a direção da empresa acreditar na função educativa desse projeto, investir e ter consciência do quanto o mesmo requer dedicação por parte das pessoas diretamente envolvidas (crianças e regentes), existem alguns fatores internos e externos que interferem negativamente.

Os internos são causados por certas atitudes tomadas por alguns funcionários da empresa, como: não deixar as crianças entrarem na hora marcada, mesmo quando a direção estabelece que elas devam ter acesso livre; marcar duas apresentações no dia em que já estava marcado ensaio geral para o espetáculo, sem considerar o cansaço das crianças – que chegam a ensaiar quinze horas semanais quando se aproxima o espetáculo.

Os fatores externos, também causados pelas deficiências da educação brasileira, partem dos pais que, apesar da insistência das crianças, não lhes dão permissão para ir ao ensaio ou lhes tiram definitivamente do coral, seja porque estas não fizeram os afazeres domésticos ou tiraram notas insatisfatórias na escola, ou ainda porque aqueles se desentenderam com os pais de outras crianças e não querem que seus



filhos sejam amigos. A não disponibilização das séries nos dois turnos (manhã e tarde) também é a causa da saída de algumas crianças todo ano.

Apesar das dificuldades, existe também muita força de vontade para a realização deste trabalho. Montar um espetáculo de coro infantil é uma proposta que envolve, além das atividades técnicas, uma atividade contínua e comprometida com a formação musical e o despertar das expressões subjetivas de cada estudante. Foi possível perceber que através dos trabalhos lúdicos para a realização das atividades de técnica vocal, pude ganhar a atenção e concentração das crianças no momento da aula. Com isso, as aulas eram bem produtivas e, felizmente, foi perceptível o prazer do fazer musical das crianças.

A ideia da montagem do espetáculo, de fato, incentivou a participação nas aulas, pois, além da ideia geral da apresentação, o trabalho músico-corporal, as oficinas de teatro, dança e as atividades de percussão corporal sempre eram comentadas como aulas com novidades. É importante ressaltar que a montagem de um espetáculo não é o único e principal objetivo do coral, mas apenas um consequente estimulador dos trabalhos de musicalização e desenvolvimento artístico através do canto coral.

O espetáculo é visto como mais uma prática pedagógica com o intuito de formação e educação musical. Além disso, é também um espaço de formação de professores de música, como minha experiência musical e dos profissionais que contribuíram com o processo. Esta, com certeza, fora uma oportunidade capaz de unir vivências pessoais ao conhecimento dos estudantes e do espaço comunitário da turma.

Assim, mesmo com as dificuldades derivadas dos fatores externos e internos, pode-se relatar sobre essa experiência, até o momento, que a formação de um espetáculo em coro infantil proporcionou desenvolvimentos inefáveis que se iniciam no fazer musical e culminam no sentir-se artista em cima de um palco.



Referências

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele de Assis. *Ritmo e movimento: teoria e prática*. 4. ed. – São Paulo: Phorte, 2008.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica Viva: a consciência musical do ritmo*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1996.

SILVINO, Izaíra. Preservação e Dinamização da Cultura na Área Musical. Fortaleza, 02 mar. 1983. Entrevista concedida à Rádio Universitária.

KERR, Samuel et al. Carta canto coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p.198-238.

PENNA, Maura. *Música(s) e o seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jussamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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



A Aprendizagem da Bateria na Escola e a Profissionalização do Baterista: um estudo de entrevistas

Patrício de Lavenère Bastos
UnB
patriciobastos@unb.br

Resumo: Esta comunicação pretende apresentar dados preliminares de minha pesquisa de mestrado em andamento que trata da aprendizagem da bateria, com vistas à profissionalização, realizada dentro e fora da escola formal. Tradicionalmente, a aprendizagem deste instrumento ocorre fora da escola, por meio da imitação, da tentativa e erro, da inserção em grupos musicais, e com o apoio da tecnologia (GREEN, 2002; MARQUES, 2006; PAIVA, 2004; GOHN, 2003; MEIRELLES, 2004). No entanto, a bateria passou por um processo de escolarização a partir da década de 1980, processo este que começou nos conservatórios de música e escolas técnicas, chegando, na virada do milênio, ao ensino superior, seja como uma disciplina em um curso ou como um bacharelado. O objetivo da presente pesquisa é compreender porque bateristas procuram aulas de bateria, e como se articulam as aprendizagens dentro e fora da escola, considerando-se a abrangência dos saberes profissionais necessários aos diversos tipos de atuação de bateristas. Dados preliminares indicam a influência e o apoio da família e dos amigos; a intenção de se profissionalizarem não apenas como bateristas, mas como “músicos completos”, o que, segundo eles, só é possível em escolas.

Palavras-chave: aprendizagem da bateria, ensino de música popular em escolas, profissionalização do baterista.

Introdução

Foi nos bailes da vida ou num bar em troca de pão / que muita gente boa pôs o pé na profissão / de tocar um instrumento e de cantar / não importando se quem pagou quis ouvir / foi assim. (Milton Nascimento e Fernando Brant, 1981)

Os versos de Nascimento e Brant (1981) registram uma situação comum no que diz respeito à forma como o músico popular – aí incluído o baterista¹ – aprende a tocar um instrumento musical e se profissionaliza: ele aprende atuando. Enquanto atua, aprende, enquanto aprende, se profissionaliza. Pesquisadores têm voltado sua atenção para os processos de aprendizagem dos músicos populares, com interesse nas suas características e peculiaridades, numa busca por entender as articulações entre estes processos de aprendizagem e a aprendizagem escolar da música. Mais do que isso, há um interesse em transpor para o ensino da música que ocorre na escola formal, mecanismos e elementos

¹ Entendemos o baterista como músico popular, um músico inserido no universo da música popular (PAIVA, 2004; TEIXEIRA, 2009; GOHN, 2001, 2009; MENEZES BASTOS, 1996).



próprios destas aprendizagens não-escolares (GREEN, 2002; FEICHAS, 2006; MARQUES, 2006; PAIVA, 2004).

Com a virada do século XXI, a bateria chegou às Universidades Federais brasileiras, dentro do curso de Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Instrumento. Este acontecimento, juntamente com outros, como a abertura do mercado brasileiro às importações ocorrida em 1990, o surgimento de concursos de bateristas e revistas especializadas neste instrumento, além dos avanços tecnológicos como a digitalização do áudio e a internet, provocaram uma ampliação da profissão do baterista, que tem se preocupado cada vez mais com a sua formação, inclusive em nível superior (MEDEIROS e SEVERO, 2009).

O objetivo de minha pesquisa é compreender, a partir da perspectiva dos estudantes de bateria, o que os leva a procurar uma instituição escolar para aprender a tocar um instrumento, quais são suas perspectivas, o que aprendem dentro e fora da escola e como articulam esses saberes com vistas à profissionalização.

No presente trabalho, de natureza exploratória GIL (2002, 2008), optou-se pela metodologia qualitativa, com uso de entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados (ROSA e ARNOLDI, 2006; LAVILLE e DIONNE, 1999). Foram selecionados três bateristas alunos da Escola de Música de Brasília que se encontram no Ciclo Técnico², e que já atuam profissionalmente. Essa escola foi escolhida por oferecer o curso de bateria desde 1985. Dessa maneira, o que se busca é um maior entendimento do papel de um ambiente formal de aprendizagem da bateria como o CEP/EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – no contexto desta cidade, na perspectiva daqueles que a procuram.

Revisão de literatura

Esta revisão de literatura abrange duas temáticas: trabalhos sobre percussão e bateria e a aprendizagem na música popular. Nos trabalhos encontrados sobre bateria e sobre a percussão, incluindo a bateria, há diferentes abordagens. PAIVA (2004), GOHN (2001, 2009), TEIXEIRA (2009) e MEDEIROS e SEVERO (2009) investigaram a formação musical dos bateristas, inseridos no universo dos percussionistas, e suas relações com locais e formas de aprendizagem dentro e fora da escola. Esses autores investigaram como os músicos populares aprendem a tocar. PAIVA (2004) afirma que a formação do baterista se dá, geralmente, associada à prática em conjunto:

² O Ciclo Técnico é o programa profissionalizante da Escola de Música de Brasília. Com duração de quatro anos, é dividido em oito níveis, do T1 ao T8, sendo cada nível realizado em um semestre. Para ingressar no Ciclo Técnico, o baterista tem que ter passado pelo Ciclo Básico, de dois anos de duração, também dividido em semestres. Dependendo das necessidades de cada aluno, o Ciclo Básico pode ser estendido por dois semestres.



Podemos verificar a ocorrência dessa questão tanto no âmbito da música popular, quanto no da erudita. Grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, ou ainda, bandas, orquestras e grupos de percussão são exemplos de diferentes campos de atuação e de formação para o percussionista. (PAIVA, 2004, p. 9)

TEIXEIRA (2009) aponta a lacuna que representa a não existência de um curso de bacharelado em percussão popular e bateria na UFRJ. O autor discute a questão da formação do percussionista, aí incluído o baterista. GOHN (2002) pesquisou sobre processos de auto-aprendizagem de estudantes de percussão que estudavam sem a orientação direta de um professor ou tutor. O autor investigou o uso e influências dos meios tecnológicos nos processos de auto-aprendizagem musical, que ele situa no âmbito dos processos de educação não-formal. GOHN (2009) investigou a educação musical a distância, com foco na formação de professores, a partir do contexto atual de música e tecnologia e levando em consideração as características e possibilidades dos meios de comunicação de um mundo moderno e globalizado. MEDEIROS e SEVERO (2009) investigaram os perfis dos graduandos em música do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, com habilitação em percussão, com foco na formação inicial desses estudantes, nas suas áreas de atuação, nos processos de aprendizagem do saber musical, e considerando os aspectos motivacionais que os levaram a ingressar no referido curso.

Autores como QUEIRÓZ (2006) e SWART (2008), desenvolveram pesquisas na área da performance. QUEIRÓZ (2006) propôs novos mecanismos para a prática da bateria, com base em ritmos do folclore brasileiro e da música popular brasileira, como o Tambor de Crioula, o Samba, o Maracatu e a Congada. SWART (2008) analisou improvisos do baterista Jack DeJohnette com o objetivo de identificar características e apontar possíveis formas estruturais presentes no seu discurso musical.

Com relação à temática da aprendizagem do músico popular, destacamos GREEN (2001, 2002, 2008), PICCOLO (2005), MOULIN (2006), FARIA (2006), MARQUES (2006), FEICHAS (2006) e LACORTE (2006). GREEN (2008, p. 10), sintetiza cinco princípios fundamentais, por ela identificados na forma como o músico popular aprende a tocar um instrumento musical. São eles: 1) o aprendizado informal começa com músicas que os alunos escolham, gostam e com quais se identificam; 2) aprender por escutar e tirar de ouvido as gravações; 3) aprender sozinho e com os amigos; 4) aprendizagem pessoal, sem orientação estruturada ou planejada; e 5) a integração entre escuta, apresentação, composição e improvisação. PICCOLO (2005) aborda a formação de cantores populares e a sistematização do ensino do canto popular brasileiro no Brasil. A pesquisa aponta um crescimento da



demanda pelo ensino do canto popular e, ao mesmo tempo, uma carência de especialistas na área: “Como não há uma tradição em pesquisa da técnica popular de canto e, mais ainda, de canto popular brasileiro, também não há especialistas nessa área” (Idem, p. 409). MOULIN (2006) desenvolveu pesquisa na Universidade Popular Brasileira da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que analisa a relação entre o mercado de trabalho da música de entretenimento, os músicos nele atuantes e o curso de Bacharelado nesta universidade. O autor concluiu que não há na UNIRIO um curso que realmente prepare o músico popular para o mercado de trabalho. FARIA (2006) analisa a entrada da música popular nos currículos dos cursos superiores, identificando problemas, especialmente nas metodologias de ensino que, segundo ele, conservam a tradição de ensino da música erudita, apenas transferindo-a para a música popular. LACORTE (2006) investigou a aprendizagem musical de músicos populares, focando as suas experiências iniciais de aprendizagem, a experiência profissional e suas influências nas aprendizagens, levantando aspectos como as motivações e os processos dessa aprendizagem. A autora conclui que o músico popular aprende em contextos variados, que extrapolam a simples questão do talento nato ou dom, conceitos relacionados ao senso comum.

MARQUES (2006) investigou os processos de aprendizagens musicais extra-classe vivenciadas por estudantes de instrumento musical, que buscam, por iniciativa própria, conhecimentos além daqueles desenvolvidos em suas aulas de música. A autora conclui que mesmo estudando em uma escola de música, os alunos entrevistados buscavam outras formas de aprendizagem, seja na internet, tocando em bandas, comprando material didático, participando de festivais etc. FEICHAS (2006) pesquisou processos de aprendizagem e experiências dos alunos dentro e fora da universidade. A autora discute os desafios e o potencial da integração dos processos de aprendizagem formal e informal, destacando que na aprendizagem informal em casa ou em grupo, os estudantes de música popular adquirem o conhecimento musical por meio das habilidades aurais e da memória, tirando música de ouvido, imitando gravações (tocando e cantando junto).

Pressupostos teóricos

Os processos de aprendizagem na música popular têm um caráter extremamente diversificado. Autores como GREEN (2002), FEICHAS (2006) e LACORTE (2006), destacam o ‘tocar de ouvido’ – ou ‘tirar música de ouvido’ –, como importante elemento neste contexto. O ‘tocar em grupo’ é outra importante característica destes processos, segundo



diversos autores. PAIVA (2004, p. 9) destaca que “(...) a formação musical de todo percussionista está ligada geralmente à prática em conjunto. Isto ocorre tanto no âmbito da música popular, quanto no da erudita”. O ‘aprender vendo’, ou seja, a dimensão visual na aprendizagem do músico popular é destacada por LACORTE (2006), PRASS (2004) e GREEN (2002). O apoio da família e dos amigos é, também, abordado por GREEN (2002), FEICHAS (2006) e LACORTE (2006), como característica da forma como o músico popular aprende a tocar um instrumento musical. O apoio da tecnologia na aprendizagem da música é citado por TEIXEIRA (2009), GOHN (2002, 2009), GREEN (2002).

LIBÂNEO (1999, p. 7) entende a Escola como espaço de integração e síntese: integração do pensamento científico dos problemas humanos aos princípios ético-valorativos; e síntese dos objetivos convencionais da escola e daqueles relacionados às realidades de um mundo globalizado e transacional. GADOTTI (2005, p. 10) considera a escola pública como um dos últimos bastiões da democracia. Para o autor, “A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la” (Idem). SAVIANI (2008, p. 14) entende a escola como “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O autor identifica uma questão de status, de privilégio, do saber sistematizado em relação ao saber do senso comum. ARAÚJO (2008) argumenta que não há como prescindir da instituição escolar: “A Escola é sempre um passado, um presente, ou um futuro e, independentemente da sua construção teórica no imaginário de alguém, continua ainda a não ter um substituto acreditável” (Idem, p. 1). ACOSTA (2005) procurou explorar e compreender a escola, considerando as crenças, valores, expectativas e comportamentos de um grupo de estudantes. A autora aponta o fato de a escola ser, ao mesmo tempo, produtora e consumidora dos significados e crenças envolvidos nesta relação (Idem, p. 156). A Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) diz, no segundo parágrafo do seu Artigo Primeiro, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Dessa maneira, a escola tem a dupla finalidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

DUBAR (2005), afirma que o termo “profissão” deriva da chamada “profissão de fé”, cumprida, ainda na Idade Média, nas cerimônias de admissão em corporações. A oposição original entre os termos ofício e profissão é apontada por DUBAR (2005, p. 164) com referência ao binômio mãos/cabeça, sendo a profissão uma produção que “(...) cabe mais ao espírito que à mão”, e o ofício, como aquele “em que as mãos trabalham mais que a cabeça”. No campo da docência, SACRISTÁN (1995, p. 65) define a profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de



comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). Transpondo esta definição para o profissional da bateria, temos a afirmação do que é específico na sua atuação: a profissionalidade do baterista como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser baterista profissional.

Dados preliminares

Dados preliminares indicam a influência e o apoio da família e dos amigos; a intenção de profissionalizarem-se não apenas como bateristas, mas como “músicos completos”, o que, segundo eles, só é possível em escolas. Os entrevistados, em determinado momento de suas vidas decidiram se profissionalizar na bateria e, com base na perspectiva de que a escola pode acelerar esse processo, optaram por uma formação escolar no instrumento. Tal decisão se baseia na maneira como esses estudantes de bateria vêm a escola: uma instituição de referência e de qualidade, com bons professores, que forma bons bateristas, um lugar para se estudar da “maneira correta”. Esta maneira de ver a Escola de Música fica evidente na fala de Felipe:

Ah, porque falavam que [de] lá já tinham saído muitos músicos bons, e tinha a referência, também, do curso de verão, que o pessoal falava que tinha muita gente boa. E falavam, também, que a escola dava uma base, não só do instrumento em si, mas da música em geral pro aluno. Ai, eu... Como eu gostava, eu achei que ia ser muito bom. E por ser uma escola pública, também, ai eu aceitei ir pra lá, consegui entrar. Consegui entrar. (Caderno de Entrevistas com o Felipe - p. 5)

A perspectiva de Paulo sobre a Escola de Música corrobora a fala de Felipe:

Fui buscar uma formação profissional. Basicamente, fui buscar uma formação, mesmo, uma orientação da maneira correta, o que estudar, como estudar. (...) E existe uma maneira correta, um programa para ser seguido, que acredito que foi analisado por pessoas competentes, e tudo, que chegaram à conclusão de que aquela é a melhor forma possível de se estudar, pra você chegar a um caminho. Então, acho que a maneira correta é assim, você tem que ter uma orientação, vai. É meio complicado estudar sem orientação, às vezes você pode seguir por um caminho errado e, até descobrir, já foi tempo perdido. (Caderno de Entrevistas com o Paulo - p. 6)

Nesse contexto, é possível perceber uma diferenciação entre os termos ‘tocar’ e ‘estudar’, que desvaloriza o primeiro em relação ao segundo – tocar é *hobbie*, estudar é sério – reforçando a idéia de que o baterista que está na escola está estudando, e o que está fora da escola está “só tocando”. Rodrigo relata:



Meu pai, ele tocou bateria. Ele nunca foi músico formado, assim. (...) ele morava em Manaus. E ele tocou lá em, né, assim, com bandas na noite. Mas era uma coisa bem informal, digamos assim, bem... *hobbie*, mesmo, sabe. Ele nunca chegou a estudar, nunca... Era desleixado. Assim, não era uma coisa que ele levava a sério muito, não. Mas ele tocou bateria um tempo na vida dele. (Caderno de Entrevistas com o Rodrigo - p. 3)

Paulo, falando sobre um baterista carioca chamado Rafael Barata, se diz impressionado pelo fato de Barata tocar bem e não ter uma formação escolar no instrumento. Note-se que Paulo utiliza a expressão “músicos que nunca estudaram” para se referir aos músicos que estudaram por conta própria:

(...) tem músicos que nunca estudaram e são bons. Mas, eu não gostaria de seguir essa... Não to seguindo essa linha, eu to aqui na escola. Se eu quisesse não estudar, só estudar na noite, tocar só, não tava aqui. Mas, eu fico até meio impressionado, assim, por exemplo, o [Rafael] Barata, que eu conheci no curso de verão, o bicho falou que nunca estudou um método de bateria. Isso me impressiona um pouco. Tipo, ele toca bem e tudo. Pra chegar num nível que ele toca bem, sem nunca estudar um método, pra mim, seria uma coisa, até, meio, sei lá, pra mim seria impossível, na minha visão. Mas, não é. Eu não sei como, só na prática, o cara consegue chegar num nível assim, porque, sei lá, falando bateristicamente, sei lá, independência, por exemplo, tem coisa que se você não parar pra estudar... (Caderno de Entrevistas com o Paulo - p. 15)

Outro aspecto que aparece nos resultados preliminares é o fato de as aprendizagens vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa serem direcionadas, de certa maneira, para as diferentes formas de atuação do baterista profissional, como: acompanhar cantores, tocar em bandas de pop-rock, tocar em grupos de música brasileira ou de música instrumental, ser professor e atuar como baterista de gravação. Desta maneira, diferentes saberes profissionais do baterista são apontados, como: ter técnica de mão; ter técnica de pé; ter domínio do ritmo; ter sensibilidade para saber o que a música pede; saber tirar um som ‘bom’ no instrumento; ter musicalidade; ter um ‘bom ouvido’; saber escutar e tirar música; saber analisar o que tocar em cada música; saber trabalhar e interagir em grupo; saber observar aquilo que está acontecendo no palco; saber tocar uma gama de ritmos e estilos musicais diferentes; conhecer sobre os equipamentos e acessórios de uso dos bateristas; além da própria técnica do instrumento.

Considerações finais

Se por um lado, agentes da educação escolar e autores como GREEN (2002), FEICHAS (2006) e MARQUES (2006), entre outros, se empenham numa busca pelos elementos que caracterizam a aprendizagem informal da música, por outro lado, há um



interesse, da parte de músicos e instrumentistas de formação tradicionalmente informal, como os bateristas, pela educação formal da música. O músico popular parece cada vez mais querer estar na escola, e os resultados da pesquisa não apontam para uma simples busca de certificados, de legitimação dos seus saberes, e sim, em busca do ambiente escolar, das experiências, dos saberes, da orientação de um professor e de um programa a seguir. Grande parte destes bateristas não chega a concluir o curso e pegar seu certificado, pelo fato de se inserirem profissionalmente em orquestras, bandas, escolas ou acompanhando músicos de renome, mas, apesar disto, reforçam seus interesses na aprendizagem escolar como forma de complementarem e expandirem seus conhecimentos musicais, considerados relevantes para sua formação como músicos.



Referências

ACOSTA, S. F. Escola: as imagens que as representações sociais revelam. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARAÚJO, M. I. P. Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico. Dissertação (Mestrado). Universidade Aberta, Departamento de Ciências da Educação, Coimbra, 2008.

DUBAR, Claude. A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais. Martins Fontes, São Paulo, 2005.

FEICHAS, Heloísa. Formal and informal music learning in brazilian higher education. Tese (Doutorado), Institute of Education, University of London, London, 2006.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Disponível em: http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_o_formal_ao_formal_2005.pdf - (Acessado em 16/05/2010).

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Daniel M. Auto-aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas. Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. 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 31 de abril de 2010)

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education. Ashgate, London, 2002.

_____. Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy. Hampshire, Ashgate, 2008.

LACORTE, Simone. Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos? Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Brasília, 2006.

LAVILLE & DIONNE. A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. Ed., Cortez, São Paulo, 1999.



MARQUES A. F. de A. Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MEDEIROS, W. X. & SEVERO, G. G. F. Educação musical e novas demandas: bateristas versus percussionistas. Em: ANAIS do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais, 2009.

MEIRELLES, Pascoal. Entrevista a MARSIGLIA, Luciano: No Pulo do Gato. Em: Revista Modern Drummer, Ed. Talismã, São Paulo, março de 2004, pp. 50-54.

MENEZES BASTOS, Rafael J. de. A “origem do samba” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS), Nº 31, junho de 1996, pp. 156-177.

PAIVA, R. G. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Dissertação de Mestrado. Em: Banco de dissertações, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Em: Revista da ABEM, n. 7, setembro, 2002.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez: Compreender e transformar o ensino. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações – 10ª edição revista (Coleção educação contemporânea). Ed. Revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Marcello. A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho. Dissertação (Mestrado) UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.



A aprendizagem musical na prática coral e o conceito de comunidade de prática

Lucila Prestes de Souza Pires da Costa
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
lucila.prestes@gmail.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este artigo procura entender a aprendizagem musical dentro do coro a partir do conceito de comunidade de prática proposto por Wenger (1998). Para tanto, utiliza três conceitos-chave das comunidades de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Em seguida, estes conceitos são exemplificados no cotidiano do coro. Nas considerações finais, são destacadas as possibilidades de entendimento da aprendizagem musical nos grupos corais através do conceito de comunidade de prática.

Palavras-chave: coral, comunidade de prática, educação musical.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Quando consideramos este conceito a partir das propostas de Etienne Wenger¹: “comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer isto melhor enquanto interagem regularmente” (2006, tradução nossa). Desta forma, ao longo da vida fazemos parte de diversas comunidades de prática, desde a família onde nascemos e temos nossos primeiros aprendizados até colegas de trabalho buscando melhorar um processo de produção.

As comunidades de prática apresentam características variadas. Algumas possuem um nome, regras para tornar-se parte dela e objetivos e propósitos definidos. Outras passam, muitas vezes, despercebidas por nós. Contudo, embora se caracterizem de formas distintas, todas elas são importantes, uma vez que nos proporcionam algum tipo de aprendizado.

A variedade de tipos de comunidades de prática leva-nos a tentar aplicar este conceito para a nossa área de atuação. Existem comunidades de prática cujo interesse ou paixão seja a música? A resposta que imediatamente nos vem à mente parece ser positiva. Prosseguimos ainda, questionando se este conceito poderia ser aplicado a grupos de execução musical, mais especificamente ao coral. Deste modo, procuramos respostas para a seguinte

¹ O termo “comunidades de prática” foi utilizado primeiramente por Lave e Wenger (1991) na obra onde os autores expõem sua teoria de aprendizagem social. Após esta publicação, Wenger (1998, 2000, 2006) deu continuidade à utilização do termo, desenvolvendo-o e colocando-o em prática em diversas corporações.



pergunta: o conceito de comunidade de prática pode contribuir para o entendimento da interação entre os membros do coro e a aprendizagem musical que acontece neste espaço?

Esta questão é a motivação para este artigo e determina a escolha do referencial teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo principal objetivo é compreender o papel das interações sociais no processo de aprendizagem musical dentro de um coral de adolescentes. Para este artigo, utilizaremos os elementos centrais do conceito de comunidades de prática que serão aplicados a situações gerais da atividade coral, uma vez que a referida pesquisa encontra-se ainda na fase de coleta de dados.

Comunidades de prática na literatura de educação musical

Considerar a aprendizagem musical a partir da perspectiva psicológica social tem sido a temática de um crescente número de trabalhos. Ao comentarem esta tendência, North e Hargreaves (2008) apresentam as comunidades de prática como um caminho para o entendimento dos processos de aprendizado que acontecem nas interações entre música e um determinado grupo social.

O trabalho da educadora musical Joan Russel é considerado altamente significativo no sentido de adequar os conceitos de comunidade de prática ao contexto de aprendizagem de música (NORTH; HARGREAVES, 2008; WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009). Em artigo publicado na Revista da ABEM, Russel (2006) utiliza o termo “comunidade de prática musical” (p.12) para descrever o comportamento de três grupos distintos: uma comunidade nas Ilhas Fiji onde o canto é prática comum a todos, professoras *inuit* no Canadá e professores de música em Cuba. A partir destas observações feitas a respeito das práticas musicais nestes contextos sociais, a autora salienta que estas perspectivas socioculturais da educação musical “sugerem que significado, identidade e valores são criados em comunidades, juntamente com aqueles que compartilham (ou desejam compartilhar) valores e práticas comuns” (RUSSEL, 2006, p. 15).

Westerlund (2006) revisa os estudos sobre o aprendizado musical em bandas *pops* e outros grupos musicais. Em seu trabalho, contrapõe as características do aprendizado tradicional de música onde o professor é o detentor do saber e ensina demonstrando “como se faz isso certo” (p.120) com as “comunidades construtoras de conhecimento” (p. 122)². Neste

² “*knowledge-building communities*”



tipo de comunidade, “a participação em questões da vida real se tornam a motivação para o aprendizado” (WESTERLUND, 2006, p.122, tradução nossa).

Koopman (2007) utiliza o termo “música comunitária” (p. 151)³ para designar práticas de fazer musical colaborativo, onde o foco é o desenvolvimento da comunidade e também o crescimento pessoal. Aqui, como nos trabalhos de Russel (2006) e Westerlund (2006), o conceito de comunidade de prática, mais uma vez é utilizado para o entendimento da aprendizagem por meio de interações sociais.

Embora os termos adotados pelos três autores sejam diferentes, todos enfatizam a existência de um aprendizado de música dentro da comunidade na qual estamos inseridos. Eles mostram também que esta perspectiva constitui um caminho possível para o estudo dos processos de aprendizagem musical que acontecem em contexto social.

Para que possamos utilizar o conceito de comunidades de prática para o entendimento das relações entre membros de um grupo e a música, faz-se necessário compreender elementos importantes nos quais a teoria está apoiada.

Comunidades de prática: principais características

Pensar sobre aprendizagem em comunidades de prática requer olhar para este fato sob um novo paradigma a partir do qual aprender é parte da vida assim como comer ou dormir (WENGER, 1998 p. 3). Desta forma, intencionalmente ou não as interações sociais presentes em nosso dia-a-dia fazem com que ensinemos e aprendamos. Contudo, é importante lembrar que o termo não é aplicável a qualquer tipo de comunidade. De acordo com Wenger (2006), para que um grupo seja considerado comunidade de prática ele deve apresentar três características cruciais: domínio, comunidade e prática.

A primeira característica diz respeito à forma como o grupo é identificado por ele mesmo e por outros. É necessário que ele tenha uma identidade e interesses compartilhados por seus membros. Em segundo lugar, é necessário que aconteça uma interação entre os membros, de forma que estes se envolvam em atividades comuns, se ajudem e compartilhem informações. Por último, uma comunidade de prática é formada por pessoas que efetuem uma mesma atividade, e desta forma tenham experiências em comum.

³ “community music”



Wenger (1998, p. 73) também utiliza três dimensões para associar prática à comunidade: compromisso mútuo; empreendimento conjunto e repertório compartilhado⁴.

1. Compromisso mútuo

Uma comunidade de prática sustenta relações de compromisso mútuo sobre o que se faz (WENGER, 1998, p. 74). Contudo, é importante lembrar que estas relações não sugerem somente um clima harmonioso entre os participantes. Embora os mesmos tenham características em comum, os motivos, perspectivas e objetivos de participarem desta atividade podem ser extremamente diversos. Este fator leva a considerar o dualismo diversidade *versus* particularidade existente em uma comunidade de prática. Ao mesmo tempo em que os membros daquela comunidade partilham de características comuns, e realizam uma mesma tarefa ou têm metas compartilhadas, seus dilemas e aspirações fazem com que cada membro tenha um lugar único e uma única identidade dentro do grupo.

2. Empreendimento conjunto

Uma vez que, como mencionado anteriormente, as aspirações e objetivos das pessoas que pertencem à mesma ‘comunidade de prática’ não sejam as mesmas, o que permite que estes membros se agrupem é a constante negociação de significados entre eles. O grupo precisa encontrar uma forma de, apesar das diferenças, conviver e cooperar.

O empreendimento conjunto, desta forma, é um elemento mantido e estabelecido por todo o grupo, e não determinado por um superior, uma série de regras ou determinado participante. Ao longo da convivência e interação entre os participantes, os significados, os códigos de conduta, as formas de proceder são estabelecidas, ainda que não conscientemente ou estruturadamente.

Dizer que comunidades de prática produzem suas práticas não é dizer que elas não podem ser influenciadas, manipuladas, enganadas, intimidadas, exploradas, debilitadas, pensadas ou coagidas à submissão; nem é dizer que elas não podem ser inspiradas, ajudadas, esclarecidas ou poderosas. Mas isto é dizer que o poder - benevolente ou malevolente - que instituições, prescrições ou indivíduos têm sobre a prática da comunidade é sempre mediado pela produção da prática da comunidade. Forças externas não têm

⁴ No original em inglês: *mutual engagement, joint enterprise e shared repertoire*, respectivamente.



poder direto sobre esta produção porque, em última análise, é a comunidade que negocia o seu empreendimento (WENGER, 1998, p. 80 – tradução nossa).

3. Repertório compartilhado

O repertório a que se refere o autor inclui a rotina, palavras, formas de se fazer, histórias, símbolos, gestos, ações e concepção partilhadas pela comunidade (WENGER, 1998, p. 83).

Contudo, este repertório sofre constante transformação de significados à medida que novas interações acontecem na comunidade. Wenger (2000, p. 229) acrescenta que “ser competente [em uma comunidade de prática] é ter acesso a este repertório e utilizá-lo apropriadamente”.

Coral no contexto das comunidades de prática

Ao refletir sobre a aprendizagem de música no contexto do coral, os conceitos acima apresentados bem como os seus desdobramentos mostram-se de considerável utilidade. Em primeiro lugar, a atividade coral parece conter os três requisitos necessários a uma comunidade de prática. Possui um domínio, uma vez que lhe chamamos coral – um grupo de pessoas reunidas com o propósito de cantar. Quando estes cantores se unem em prol de um objetivo em comum, adquirem uma identidade. Deixam de ser um grupo de pessoas que cantam juntas para serem o coral da escola, da comunidade, da igreja, dos funcionários da empresa, dentre outros.

Esse grupo reunido sob o título coral desempenha atividades em comum. Embora possa não ser formado por profissionais que se dedicam exclusivamente a esta prática, as pessoas que se reúnem para participar de um coral passam a realizar atividades em comum. São ensaios, confraternizações, reuniões, encontros de naipe, viagens, apresentações que unem os membros do coro em momentos de atividade em comum.

A terceira característica é a prática. Esta constitui no coro não somente um atributo da comunidade, mas também é a razão da existência desta. Seja nos momentos de ensaio, ou de apresentações, a maior parte do tempo que despendemos no coral não é para a prática musical?

Justificadas e relacionadas as características de uma comunidade de prática à realidade do coral, voltamo-nos às três dimensões que compreendem a atividade de uma



comunidade de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

O que traz cada membro ao coral? As possibilidades parecem ser as mais diversas possíveis. Alguns buscam aprender música ou técnica vocal, outros vêm no coro uma possibilidade para o contato com novos lugares ou novos tipos de música. Existem aqueles que vêm na atividade uma oportunidade para relaxar, descansar, “desestressar”. Embora, cada corista possa ter um motivo diferente para pertencer ao grupo, este adquire um objetivo em comum, traduzido pela *performance* musical. Mesmo que na mente de cada um dos cantores idéias completamente diferentes tomem lugar, a união de suas vozes expressa um propósito em comum, a expressão musical através do canto.

O empreendimento conjunto está relacionado a uma constante negociação de significados. Esta afirmação nos remete a pensar na relação dos membros antigos do coro com os novos. A cada etapa, onde novos cantores tornam-se parte do grupo, visões diferentes da atividade e da música são compartilhadas. Novas idéias misturam-se às idéias já presentes no grupo, dando lugar à reconstrução de conceitos, revendo o que é importante para o grupo.

O empreendimento conjunto relaciona-se também ao estabelecimento de regras e padrões de conduta que acontecem no coro, o que nos direciona ao papel do regente na comunidade de prática coral. Conforme citado anteriormente, o grupo é soberano no que tange às escolhas e ao estabelecimento dos significados. A partir desta visão, o regente seria importante, porém não o principal responsável por determinar o proceder do grupo. Embora sua função de líder possa exercer influência, as práticas da comunidade têm maior poder sobre o comportamento e o proceder do coral. Esta hipótese pode ajudar a explicar porque, apesar de um regente às vezes dirigir mais de um coro, cada grupo é diferente e único.

Por fim, o repertório compartilhado parece ser a característica mais expressiva na comunidade de prática coral. Não somente o repertório musical do coro propriamente dito, como outros tipos de repertório são compartilhados. Embora alguns regentes não dêem muita atenção aos aspectos teóricos da música, o conhecimento de termos, signos e expressões utilizadas na escrita musical acabam por ser aprendidos pelos membros do coro, ou pelo contato com a partitura, nos casos onde esta é utilizada, ou pela menção que os próprios maestros fazem a acontecimentos musicais. O próprio gestual do maestro e a compreensão deste não deixa de ser algo entendido e compartilhado pelo grupo.

A estes exemplos de repertório compartilhado, incluímos também os eventos cotidianos, tais como exercícios de técnica vocal que se repetem ensaio a ensaio e a dinâmica de trabalho adotada pelo regente. Aos poucos, estes elementos tornam-se parte da rotina do



grupo. Além dos eventos cotidianos, os eventos extraordinários também são parte do repertório compartilhado. Histórias de viagens, apresentações, momentos de interação social vividos pelo grupo tornam-se parte das conversas entre os membros mais experientes, que acabam por transmiti-las aos membros novos.

Considerações finais

Através dos exemplos acima mencionados, de situações que usualmente fazem parte da atividade coral, podemos perceber como o conceito de comunidade de prática pode ser utilizado para a compreensão dos processos de aprendizagem na prática coral. Embora tenhamos utilizado aqui somente três elementos-chave, o conceito de comunidades de prática possui outros aspectos que podem ser de grande auxílio para a compreensão do coral.

É importante salientar que cada coro é uma comunidade de prática única, que apresenta características próprias, e que estas singularidades podem se relacionar aos tópicos apresentados de maneira diferente dos exemplos aqui expressos. Este fato, contudo, poderia constituir um incentivo à pesquisa e aplicação do conceito a grupos distintos, apresentando uma maior riqueza de aspectos levantados.

Concluindo, gostaríamos de ressaltar as possibilidades que este conceito pode apresentar para o entendimento da aprendizagem musical em contexto social em pesquisas futuras. Compreender como aprendemos música em diversos contextos pode contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e eficaz. Pode também sugerir novas possibilidades e espaços para a educação musical, em contextos tão diversos como cada comunidade.



Referências

KOOPMAN, Constantijn. Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, n. 25, p. 151-163, 2007.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

RUSSELL, Joan. Perspectivas Socioculturais na educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 7-16, 2006.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos e músicas em movimentos criadores compoendo comunidades de prática musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 103-112, 2009.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, n. 7, p. 225-246, 2000.

_____. Communities of practice: a brief introduction. *Etienne Wenger Home Page*, Jun.2006. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory>>. Acesso em 22 de março de 2010.

WESTERLUND, Heidi. Garage rock bands:a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, n. 24, p. 119-125, 2006.



A aprendizagem musical via relação mestre-aprendiz na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília

*Valéria Levay Lehmann da Silva
Universidade de Brasília
valerialevaylehmann@gmail.com*

Resumo: Esse trabalho, parte da análise de dados da minha pesquisa de mestrado em andamento, versa sobre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (OP), sendo essa uma das formas de aprendizagem presentes na OP. Através da observação participante, do diário de campo, e de entrevistas semi-estruturadas, são traçados apontamentos sobre como os alunos da OP aprendem com Zé do Pife (artista brasileiro nascido em São José do Egito/PE). Observou-se ainda, transformações no modo de ensinar de Zé do Pife, ao longo das oficinas que ministrou na instituição (de 2007 a 2009), além das semelhanças e diferenças entre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz “no contexto de origem” e em um projeto/oficina. Sandroni, Barbosa e Vilar (2008), Green (2001, 2008) e Assis (2009) são autores que compõem as reflexões aqui apresentadas.

Palavras-chave: aprendizagem via relação mestre-aprendiz, Oficina de Pífano da UnB, aprendizagem musical na tradição oral.

Introdução

Esse trabalho, parte da análise de dados da minha pesquisa de mestrado, versa sobre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (OP). Através da observação participante, do diário de campo, e de entrevistas semi-estruturadas, são traçados apontamentos sobre como os alunos da OP aprendem com Zé do Pife (artista brasileiro nascido em São José do Egito/PE). Observou-se ainda, transformações no modo de ensinar de Zé do Pife, ao longo das oficinas que ministrou na instituição (de 2007 a 2009), além das semelhanças e diferenças entre a aprendizagem “no contexto de origem” e em um projeto/oficina. Sandroni, Barbosa e Vilar (2008), Green (2001, 2008) e Assis (2009) são autores que compõem as reflexões aqui apresentadas, inclusive ao tratarem da aprendizagem via relação mestre-aprendiz em diferentes contextos de tradição oral e/ou em projeto/oficina.

Aprendizagem via relação mestre-aprendiz “no contexto de origem” e em um projeto/oficina

Green (2001) explica que o conceito de enculturação musical se refere à aquisição de habilidades e conhecimento musical através da imersão na música e nas práticas musicais diárias de um contexto social (GREEN, 2001, p. 22). Green (2008) propõe que a maioria das



músicas “folclóricas” e tradicionais do mundo são aprendidas através da enculturação e da imersão nas práticas do ouvir, ver e imitar a música e as práticas musicais das comunidades ao redor (GREEN, 2008, p. 6). A autora coloca que em alguns ambientes, músicos mais velhos podem prover uma direção específica em uma relação mestre-aprendiz, dando o exemplo do jazz, do “African drumming” e também da relação “guru-shishya” (*Ibid.*). Esses músicos mais velhos, afirma Green, atuam como modelos musicais com quem os aprendizes podem conversar, ouvir, ver e imitar (*Ibid.*).

Assis (2009) ao tratar da aprendizagem do canto em três comunidades do norte¹, propôs três modos de aprender-ensinar: imitação; explicações orais; e demonstrações práticas, explicando que cada um desses modos de aprender-ensinar diferencia-se pela presença e permanência de intencionalidade (ASSIS, 2009, p. 80). Ela diz que na imitação “*o aprendiz assimila a prática do cantar por meio da observação do outro*” (*Ibid.*). Para a autora, o outro não está preocupado em ensinar, mas está dedicado apenas a praticar o seu próprio ofício, e que “*não existe qualquer intencionalidade de ensinar da parte de quem, sem querer, ensina*” (*Ibid.*). Ela fala sobre o papel do mestre no que diz respeito aos modos de ensinar e aprender canto popular nessas comunidades citadas, informando que “*a diferença das explicações orais para as demonstrações práticas e para a imitação, é que (na primeira) os mestres demonstram intencionalidade ao ensinar e mantêm-se permanentemente abertos a essa tarefa*” (*Ibid.*, p. 86). Assis ressalta o desejo de aprender manifestado pelo aluno ao pedir uma demonstração prática do mestre. Ela diz que a demonstração prática

surge no momento em que o aprendiz manifesta a sua vontade e solicita do outro algum tipo de demonstração prática. Aqui, o aprender não é só ouvindo e vendo o outro. O outro é agente ativo e está aberto a compartilhar o seu saber por meio de demonstrações (*Ibid.*, p. 84).

Sandroni, Barbosa e Vilar (2008), em seus apontamentos a respeito do projeto *Musicalização com Mestres do Sertão de Pernambuco*, do qual eles próprios estavam à frente, e, no qual, crianças da comunidade local aprendiam com músicos ligados à tradição de reisados e bandas de pífanos, consideraram existir uma diferença entre o modo como músicos de tradição oral aprenderam o que sabiam e o modo como se propunha que ensinassem dentro do projeto (SANDRONI *et al.* 2008, p. 73). Como explicaram, a diferença consistia “*no que costuma ser descrito como a maior formalização do último*” (*Ibid.*).

¹

A comunidade de Monte Alegre do município de São Luiz Gonzaga, a comunidade de Filipa- Itapecuru Mirim (as duas são comunidades em que o tambor de crioula é cultivado e passado de geração a geração) e o grupo das quebradeiras de coco babaçu, as Encantadeiras, de São Manoel e Ludovico (ASSIS, 2009).



Do ponto de vista pedagógico, o interesse da experiência estava na diferença entre o modo como estes músicos populares aprenderam o que sabiam, e o modo como nós estávamos propondo que eles o transmitissem. Havia uma diferença de base entre os dois modos, consistindo no que costuma ser descrito como a maior “formalização” do último. Entendemos aqui por “formalização”, num primeiro momento, o simples fato de que o ensino-aprendizagem se daria num quadro de tempo e espaço demarcado como “educacional”. Assim, nossos colaboradores seriam tratados - tomando agora a expressão por outro ângulo - como “*professores* de música”, e não apenas como músicos; deveriam, para fazer jus a este título, comparecer uma ou duas vezes por semana a um local, e durante um período de tempo, consagrados especificamente ao “ensino de música”, para trabalhar durante duas horas com crianças e jovens que seriam seus “alunos” (SANDRONI *et al.* 2008, p. 73).

A formalização, para os autores, estaria vinculada então ao tempo e espaço destinados ao ensino e aprendizagem musical. Diferentemente, na manifestação cultural, a aprendizagem musical ocorre simultaneamente a uma série de outros aspectos, onde pode ou não haver a intencionalidade de ensino, e, entretanto, como foi visto em Assis (2009), a aprendizagem pode ocorrer mesmo sem tal intencionalidade.

A Oficina de Pífano da Universidade de Brasília (OP)

A Oficina de Pífano da UnB (OP) é um projeto oferecido e promovido pela Diretoria de Esporte, Arte e Cultura do Decanato de Assuntos Comunitários da Universidade de Brasília (DEA/DAC), que vem sendo realizado desde segundo semestre de 2007 na instituição. A OP é ministrada pelo pernambucano Francisco Gonçalo da Silva, mais conhecido como Zé do Pife, e coordenada por Max Müller, funcionário do DEA. Como consta nos panfletos de divulgação, “*o projeto Oficina de Pífano consiste de uma iniciativa de transmitir adiante a arte de tocar e fabricar pífanos, sendo esses seus principais objetivos*”.

De acordo com Max, cerca de duzentos e cinquenta alunos já participaram da OP. Os alunos da OP são em sua maioria alunos dos mais variados cursos da própria UnB, mas participam também da OP, funcionários, professores e pessoas externas à instituição. Vale ainda colocar que no segundo semestre de 2009 foi aberta a turma intermediário destinada à alunos que já participaram de OPs anteriores.

O oficinairo que, como é descrito nos folders de divulgação da OP, é instrumentista, poeta-cantador, fabricante de pífano² e compositor, aprendeu a tocar o pífano quando criança

² Pequena flauta transversal, tradicionalmente feita de um tipo de bambu chamado de taboca ou taquara, mas que atualmente também é fabricada com tubo de PVC (CAJAZEIRA, 2007, p. 28). Pode ser chamada de pífano, pífaru ou pife (ver estudos de PEDRASSE, 2002; VERÍSSIMO, 2002, p. 39; PIRES, 2005; CAJAZEIRA, 2001).



em sua cidade natal - São José do Egito/PE. Chegou a Brasília em 1992, onde sempre costumou vender seus pífanos pela cidade (SILVA, 2009, a, b, c). Em 2007 foi convidado a ministrar a OP da UnB, que, até esse momento, teve quatro edições, ocorridas em diferentes espaços dentro da universidade: no Núcleo de Dança da UnB (2º/2007); no Centro Comunitário da UnB (2º/2008); e no Departamento de Música da UnB (1º/2009 e 2º/2009).

Aprendizagem via relação Mestre–Aprendiz na Oficina de Pífano da UnB

De forma semelhante como ocorria nos estudos citados anteriormente, a aprendizagem na OP também ocorria através da observação e imitação do mestre; através dos pedidos de demonstrações práticas por parte dos alunos; através das explicações orais de Zé do Pife; e, inclusive, por meio das perguntas e pedidos de explicações orais sobre como tocar o pífano, provindos dos próprios alunos da OP.

Neném, uma aluna da OP fala sobre como aprendia.

é copiando o que o Seu Zé faz né (...). Eu acho melhor copiando exatamente a mão dele, do jeitinho que ele faz, e pra mim era o melhor jeito de aprender, era ficar atrás dele, copiando todos os movimentos do dedo, era assim que eu conseguia aprender (...). Aí eu saía pra onde era menos barulhento, pra repetir aquilo que eu tinha acabado de aprender, e memorizar, ouvir o que eu tava tocando. Porque lá dentro era mais difícil ouvir, porque tinha muito barulho. Era mais pra ouvir o que eu tava tocando mesmo, assim, no silêncio e tentar absorver aquilo ali. (Neném)

Pode-se notar em seu depoimento como a imitação ocorria a partir da observação de Zé do Pife, onde o ver o e ouvir atuavam como práticas complementares, sendo a imitação que Neném fazia do mestre, tanto gestual quanto auditiva. Bruno, outro aluno da OP, enfatiza o ouvir, e o aprender com um mestre de tradição oral.

O legal é que desenvolve sua capacidade mesmo de audição, porque ele te dá o começo assim, e não dá pra você pegar direitinho tecla por tecla ou cada buraquinho que você vai enfiar o dedo ali, então você mesmo pega o tom e tem que ir atrás. É uma coisa que assim, é bom porque desenvolve a audição, mas pra quem tem essa dificuldade às vezes pode ser um pouco complicado, quem não tem uma audição boa mesmo. Mas o que eu gosto mesmo dessa tradição oral, é exatamente isso que possibilita o aluno de se desenvolver melhor. (Bruno)

Bruno explica que Zé do Pife “dá o começo” e você “tem que ir atrás” para aprender a música. Seu depoimento referia ainda à uma prática bastante presente na OP: o “tirar de ouvido” uma música. O aluno avalia que essa prática possa ser um fator que



incentiva, que “*desenvolve a capacidade de audição*”, mas que, ao mesmo tempo, realizá-la possa ser complicado para alguns alunos.

Com relação à questão das perguntas e solicitações de explicações orais dos alunos direcionadas à Zé do Pife, digo, a partir de minha observação participante, que muitos alunos faziam para Zé do Pife perguntas do tipo: “*Como toca?*”; “*Como faz pra sair o som agudo/grave?*”. E até mesmo: “*Qual a sua didática/metodologia?*”. De forma geral, Zé do Pife respondia essas perguntas pedindo para o aluno ouvi-lo tocar e tentar tocar também. Sobre isso, emerge no depoimento da aluna Andréia, no momento em que estava falando sobre sua aprendizagem na OP, uma reflexão. Ela diz: “*no início eu perguntava mais, aí depois eu fui observando mais o pessoal fazendo, aí fui pegando também, vendo como fazia...*”. Em sua fala, Andréia indica parecer se acostumar, e/ou se adaptar com as práticas da observação, imitação e do ‘tirar de ouvido’. A necessidade de perguntar e ouvir explicações sobre como tocar foram, no caso de Andréia, aos poucos sendo substituídas pela observação (não só de Zé do Pife, mas também dos colegas), e prática de tocar em grupo.

Outro ponto da pesquisa foram as percepções distintas dos alunos sobre o modo de ensinar de Zé do Pife.

Eu gosto (da OP), eu tô conseguindo aprender direitinho com ele, agora eu não sei se toda turma tá conseguindo acompanhar, por que ele é meio rápido sabe. Ele vai tocando a música e às vezes não percebe que tem um pessoal que não tá acompanhando, mas mesmo sendo rápido eu tô conseguindo pegar. (Iuri)

Eu gosto da Oficina (...). Eu acho que o Seu Zé tem aquele jeito de ensinar dele que às vezes as pessoas ficam assim, quem é mais acelerado às vezes fica um pouco assim “*ah Seu Zé anda logo*”, sabe. Mas eu acho que o Seu Zé é uma pessoa super calma pra ensinar. Toda vez que a gente pergunta ele repete quantas vezes for necessário, e é um jeito que eu gosto particularmente. (Andressa)

Vê-se nos depoimentos acima, que, ao falarem sobre sua aprendizagem na OP, os alunos informaram que gostaram bastante do modo de ensinar de Zé do Pife, porém, que esse mesmo modo de ensinar de Zé do Pife fora percebido de formas diferentes, sendo “rápido” ou “devagar”.

Essas percepções dizem respeito, inclusive, à transformação no modo de ensinar de Zé do Pife, e/ou acréscimos de outras formas de ensinar, que ele vinha manifestando na OP.



Alunos que participaram de mais de uma OP também observaram esse processo.

... eu acho que nesse primeiro curso (2º/2007), o Seu Zé do Pife ainda falava demais, assim, ele contava muita história, dentro do curso, inclusive recitava poemas, tudo. A gente gostava, achava bonito, ele fazia aqueles poemas todos. Mas, assim, tirava mais o tempo de aprendizado (...). (João)

... nessa última Oficina (2º/2009) eu achei até que ele deu uma atenção maior pros alunos assim, tipo, ele ia mais de pessoa em pessoa, mostrando como toca. E na outra ele dava aula mais pro geral, da primeira vez que eu fiz. (Neném)

Pode-se pensar que, um jeito de ensinar de Zé do Pife, era fruto, do modo com que ele mesmo aprendeu a tocar o pífano, na sua infância em São José do Egito/PE, e outro, fruto da sua experiência em dar aulas na OP. Esses modos de ensinar eram complementares. Quero dizer com isso, que Zé do Pife não deixou de fazer na última OP o que fazia na primeira, nem que começou a fazer coisas que nunca havia feito antes. Na OP 2º/2009, ele continuou contando histórias e tocando a música inteira em grupo, mas com menos frequência, e começou a ser, mais enfático, por assim dizer nas suas explicações orais e atendimento individualizado de cada aluno.

Sandroni (2000, 2008) e Green (2002, 2008) são autores que afirmam a necessidade de se considerar não só os conteúdos, mas os modos de fazer da música popular em espaços formais de ensino. Para Green, as práticas de aprendizagem como o ‘tirar de ouvido’ e a aprendizagem em grupo podem e devem estar presentes em sala de aula. Para Sandroni, mesmo os modos de ensinar provindos da cultura popular, da tradição oral, devem ser considerados. Como ele mesmo relatou, sobre o projeto que encabeçara,

o desafio consistiu em preservar, dentro do contexto pedagógico formalizado à maneira descrita, pelo menos uma parte dos modelos educativos através dos quais nossos professores viveram seu próprio aprendizado “não-formalizado”. Nossa tese é que não seria possível “aprender” a música dos pifanos e reisados utilizando métodos que fossem indiferentes à vivência prática dos seus detentores prévios. Tal música não poderia ser reduzida a um simples “conteúdo” a ser transmitido por “métodos” alheios a ela, quer adaptados dos conservatórios, quer inventados *ad hoc* por educadores universitários. Nosso “setting” educativo deveria ser capaz, pelo menos em parte, de recriar algo das mesmas interações que forjaram a rica musicalidade dos nossos professores (SANDRONI *et al.*, 2008, p. 74)

Sandroni reclama um “*preservar, pelo menos uma parte dos modelos educativos*” através dos quais os mestres viveram seu próprio aprendizado. Na OP, essa parte pode ser



vivenciada pelos alunos, que aprendiam por meio da tradição oral, e assim desenvolviam seus ouvidos como ressaltou Bruno. Por outro lado, o próprio Zé do Pife foi acrescentando outras formas de ensinar, além do que tinha vivenciado na sua infância.

Considerações Finais

Esse estudo forneceu alguns apontamentos sobre como ocorre a aprendizagem via relação mestre-aprendiz no contexto da Oficina de Pífano da UnB. Os alunos aprendiam por meio da imitação, dos pedidos de demonstrações práticas e das explicações orais de Zé do Pife. Na OP, Zé do Pife manifestou modos diferentes de ensinar (provindos da tradição oral e da sua própria experiência como professor da OP) que implicavam em diferenças nas próprias práticas de aprendizagem dos alunos. As práticas de aprendizagem dos alunos, bem como as práticas de ensino de Zé do Pife podem ser vistas na OP como múltiplas e complementares.



Referências

- ASSIS, Yara. *Canto Popular: a criação musical para além dos muros da escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086825.pdf>
- CAJAZEIRA, R. *Tradição e Modernidade: o perfil das bandas de pífano de Marechal Deodoro*. Maceió: EDUFAL, 2007, 82p.
- GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Publishers, 2001.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Press, 2008.
- PEDRASSE, C. E. *Banda de Pífanos de Caruaru: uma análise musical*. 289p. Dissertação/Mestrado em Artes – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.
- PIRES, H. P. D. *A Malícia do Pife – Caracterização Acústica e Etnomusicológica do Pife Nordestino*. 266p. Dissertação/Mestrado em Musicologia, Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), 2005.
- SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 2000. *Anais...* Belém, setembro, 2000, p. 19-26.
- SANDRONI, Carlos; BARBOSA, Cristina; VILAR, Gustavo. A transmissão de patrimônios musicais de tradição oral em Pernambuco: um relato de experiência, In: Isabel Cristina Martins Guillén. (Org.). *Tradições e traduções: a cultura imaterial em Pernambuco*. Recife: Editora da UFPE, 2008, v. , p. 71-84. *Referências adicionais: Brasil/Português; Meio de divulgação: Impresso; ISBN: 9788573155358*.
- SILVA, Valéria Levay Lehmann da. “Eu sou o Zé do Pife”: *Relatos e interpretações da aprendizagem musical na tradição oral*. In: *O Mosaico/FAP*, Curitiba, n.1, p.1-23, jan./jun. 2009. Disponível em http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Omosaico/05_artigo_Valeria.pdf
- _____. “Nasci pra tocar isso aí ó, o pífano”: *Relatos e interpretações sobre a aprendizagem musical na tradição oral*. In: XIX Congresso da ANPPOM Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* UFPR–DeArtes, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 24 a 28 de agosto de 2009; ISSN 1983-5981
- _____. *Tradição Oral da escola: reflexões e um exemplo do Ação Griô Nacional*. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais da ABEM*. Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009, p.1173 – 1178.



VERÍSSIMO, E. C. A. Banda Cabaçal Irmãos Aniceto: Música e Narrativa Dramática. 171p. Dissertação/Mestrado em Etnomusicologia, UECE/UFBA, 2002.



A avaliação da expressividade na performance: um estudo de caso

Mikely Pereira Brito
Faculdade de Música do Espírito Santo
mikbrito@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa concluída no ano de 2009, como requisito parcial para a conclusão do curso de graduação em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES. Apresenta como objetivo verificar a relação entre a variação de expressividade e a preferência de performances na opinião de estudantes de licenciatura em música da FAMES. A pesquisa teve uma abordagem quanti-qualitativa e foi desenvolvida com base em pesquisas bibliográficas nas áreas de expressividade, performance musical, educação musical, escuta musical e avaliação da performance, constituindo assim um referencial teórico consistente que permitiu analisar os dados coletados de maneira confiável. Os resultados indicam uma relação direta entre o nível de expressividade e a preferência de performance. Quanto aos aspectos musicais relacionados à expressividade, confirmam-se as associações feitas pelos ouvintes entre a expressividade na performance musical e as variações de dinâmica, intensidade, tempo, agógica, articulação, altura e timbre.

Palavras-chave: performance musical, expressividade, avaliação da performance.

1. Introdução

A preparação de uma performance musical envolve diversos aspectos a serem trabalhados pelo intérprete, incluindo-se entre eles a preocupação com a comunicação da expressividade em sua execução (FRANÇA, 2001). Assim sendo, é necessário compreender de que forma uma performance musical pode ser trabalhada focando-se na expressividade e como os ouvintes avaliam performances com diferentes características expressivas.

Essa pesquisa apresentou como objetivo geral verificar a relação entre a variação de expressividade e a preferência de performances na opinião de estudantes de licenciatura em música da FAMES. Como objetivos específicos, o estudo procurou: a) Compreender como a preferência de performances é construída nos indivíduos; b) Observar como os estudantes se relacionam com as performances executadas; c) Compreender de que maneira a variação de expressividade está relacionada aos julgamentos estéticos das performances; e d) Verificar quais os aspectos musicais mais indicados pelos estudantes em relação à melhoria na expressividade da performance.

Dessa maneira, esse trabalho apresenta inicialmente o marco teórico construído para a pesquisa, bem como a metodologia aplicada nesse estudo. Em seguida, são explicitados os resultados e, por fim, apresentam-se as conclusões encontradas, analisando os resultados obtidos em conformidade com o referencial teórico utilizado.



2. A performance musical e a expressividade

A performance musical é um processo de realização sonora onde o performer comunica aos ouvintes sua mensagem interpretando determinado texto ou idéia musical (PALMER, 1997; SLOBODA, 2008; SWANWICK, 2003). Numa visão mais ampla, Sloboda (2008) a define como aquela que abrange qualquer manifestação musical, incluindo um canto improvisado de uma criança, um canto de uma canção folclórica ou mesmo uma dança. Em concordância com este autor, Swanwick (apud FRANÇA, 2001) entende que a performance musical diz respeito a qualquer comportamento musical observável, abrangendo desde o acompanhar de uma canção com palmas até uma apresentação formal de uma obra musical para uma platéia.

É importante abordar a maneira como um intérprete modela a sua performance a fim de torná-la mais expressiva. A expressividade na música se relaciona com elementos musicais que “dependem de uma reação pessoal e variam entre diferentes interpretações” (SADIE, 1994, p. 306). Existem maneiras de o intérprete manipular elementos expressivos com maior ou menor intensidade, de maneira a obter interpretações mais ou menos expressivas de uma mesma peça (LOUREIRO, 2006; PALMER, 1997; WOODY, 2000). De Poli (2004) esclarece que a contribuição do intérprete para a comunicação da expressividade tem duas facetas. Uma delas é esclarecer a mensagem do compositor no que se refere à estrutura musical e a outra é acrescentar sua interpretação pessoal à peça.

Considerando-se os aspectos musicais mais abordados por pesquisas relacionadas à expressividade, pode-se dizer que os mais citados são agógica, altura, articulação, dinâmica, intensidade, tempo e timbre (BRESIN; BATTEL, 2000; CANAZZA et al, 2003; DE POLI, 2004; LISBOA; SANTIAGO, 2006; LOUREIRO, 2006; PELLON, 2008; ROBATTO, 2004; SWANWICK, 2003; TODD, 1992; WOODY, 2000). A diferença entre uma baixa, média e alta expressividade está na frequência de ocorrência desses aspectos ao longo da performance, bem como na magnitude deles. Essas são decisões a serem tomadas pelo intérprete baseando-se em suas vivências e também no estilo da peça e são geralmente percebidas pelos ouvintes.

3. A avaliação da performance

A avaliação está presente na música em diversos momentos, como por exemplo, na escolha do que ouvir, qual repertório tocar ou utilizar nas aulas com os alunos. Tal procedimento ocorre, em sua maioria, de maneira informal, não necessitando de relatórios escritos para justificar essas decisões (SWANWICK, 2003). Esta fase é chamada por



Swanwick de avaliação por filtragem. Fireman (2007) argumenta que na filtragem não há uma preocupação com a precisão, mas se avalia considerando a experiência vivida anteriormente.

Outro tipo comum consiste na avaliação por comparação. Ela pode ser interpessoal, comparando-se as ações do avaliado hoje e no passado, ou intrapessoal, onde são feitas comparações entre diferentes indivíduos.

Um processo avaliativo eficaz é realizado com o estabelecimento de critérios coerentes de julgamento. Nas diferentes atividades do fazer musical, esses critérios nem sempre são fáceis de ser estabelecidos porque a música é muitas vezes vista como uma atividade de difícil mensuração (EMRICH; BARRENECHEA, 2004; HENTSCHEKE; DEL BEN, 2003).

No que se refere à avaliação da performance, ela tem ainda sido vista como um processo de quantificação do desempenho técnico do performer (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003; SWANWICK, 2003). Essa visão é questionada por pesquisadores que defendem que a habilidade técnica é importante, porém não pode ser tratada como o único parâmetro de avaliação (FRANÇA; SWANWICK, 2002; TOURINHO, 2001). Quanto ao julgamento por parte do ouvinte, ele não ocorre necessariamente levando-se em consideração a habilidade técnica do performer. Loureiro (2006) afirma que:

Diferenças entre performances são percebidas com uma clareza surpreendente, mesmo por não especializados, o que faz com que uma performance tecnicamente perfeita, mas inexpressiva, seja quase sempre menos apreciada que uma interpretação expressiva da mesma partitura, ainda que contenha alguns erros ou imprecisões (p. 7-8).

Ao abordar a maneira como o ouvinte avalia uma execução musical, é primordial entender previamente quais os critérios geralmente utilizados para tal. A avaliação de uma mesma performance pode ser diferente entre um indivíduo e outro. Alguns se prendem à análise de aspectos estritamente musicais, outros abordam também aspectos extra-musicais. Outros ainda se atentam para aspectos emocionais despertados pela interpretação.

Schulz (2009) ressalta que, ao ouvir qualquer elemento sonoro, o indivíduo tende a identificar e classificar esse elemento relacionando-o a experiências anteriores, com o objetivo de entender o som e construir um discurso musical coerente. Ele ainda pondera que esse fenômeno pode ocorrer tanto relacionando eventos sonoros de uma obra quanto de obras anteriores, entendendo que a interpretação de uma peça, bem como sua avaliação, depende do contexto de cada indivíduo.



É importante salientar também a relação entre a avaliação da performance e a preferência musical do ouvinte. A preferência musical é identificada nas pessoas pela música que decidem ouvir, pelos álbuns que optam por comprar e/ou pelos concertos que decidem assistir (QUADROS JR, 2009). Ela é construída ao longo da vida e pode sofrer mudanças. No entanto, a adolescência é um período crucial na sua formação (ANDREU, 2009). Nesse período, segundo Jourdain (1998), a preferência por um estilo musical é fixada, assim como a forma de ouvir música. Essa forma passa então a ser aplicada a todo tipo de audição e irá interferir em qualquer julgamento de aceitação ou rejeição de um produto musical. É fato que essa fixação pode ser modificada, dependendo de como o ouvinte passa a se relacionar com a música e se posicionar em relação às influências que recebe. Isso porque, como afirma Quadros Jr (2009), a preferência musical pode ser formada e desenvolvida de maneira autônoma ou de maneira induzida. No primeiro caso, o indivíduo escolhe de maneira consciente o que quer ouvir. Já no segundo caso, o indivíduo é conduzido à audição de determinado repertório ou estilo musical pelo meio ou por outros. Essa condução pode vir de diversas influências, destacando dentre elas os meios de comunicação – rádio, televisão e internet.

Com essas discussões, buscou-se relacionar a performance musical nos processos de escuta musical e avaliação, discutindo aspectos envolvidos na construção da performance, na maneira de transmissão da expressividade ao ouvinte, bem como na elaboração dos critérios de avaliação da expressividade e de indicação da preferência de performances.

4. Metodologia

Esta pesquisa teve uma abordagem quanti-qualitativa, caracterizada pela utilização de técnicas estatísticas para analisar e classificar os dados coletados, assim como a análise qualitativa das respostas abertas (DA SILVA; MENEZES, 2001). Foi escolhido como universo de pesquisa a Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES, sendo a pesquisa realizada com alunos do curso de licenciatura em música da referida faculdade, escolhidos de forma conveniente. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados publicações atuais nas áreas de Performance Musical, Educação Musical e afins e um questionário aplicado aos estudantes. Esse questionário foi elaborado de maneira a conter perguntas investigatórias sobre a preferência de performances e sobre os indicadores de expressividade que mais influenciam na elaboração/avaliação de uma performance mais ou menos expressiva. O questionário continha questões de múltipla escolha para a investigação da preferência de



performances e da influência dos indicadores de expressividade, além de uma seção para que os estudantes justificassem as suas escolhas de maneira sucinta.

Dessa forma, o procedimento utilizado obedeceu basicamente às seguintes etapas:

- Seleção da música *Can you feel the love tonight*, de Elton John, sendo esta escolha uma sugestão do intérprete participante da pesquisa.
- Gravação da música com três diferentes níveis de expressividade: baixo, médio e alto. O nível alto de expressividade considerado correspondeu àquele no qual o performer explora uma maior variação na manipulação dos elementos expressivos (LOUREIRO, 2006). Dessa maneira, o nível baixo se referiu a uma performance que apresentasse pouca ou nenhuma variação na manipulação dos elementos expressivos. Por fim, a performance com nível médio de expressividade foi construída a partir da manipulação dos elementos expressivos de maneira conveniente para o performer.
- Pré-teste, aplicando-se o questionário a uma amostra reduzida de estudantes de licenciatura em música da faculdade para verificação da objetividade do mesmo;
- Teste, onde se realizou a efetiva aplicação do questionário aos alunos. Nessa etapa, os estudantes primeiramente ouviram as gravações e em seguida responderam às questões propostas.

5. Resultados

Para a análise das respostas dos questionários foi utilizado o software Microsoft Office Excel 2007, organizando-se os resultados em gráficos estatísticos desenvolvidos no software supracitado. Dentre os diferentes tipos de análises possíveis, decidiu-se utilizar a estatística descritiva com cálculos de frequências e modas¹.

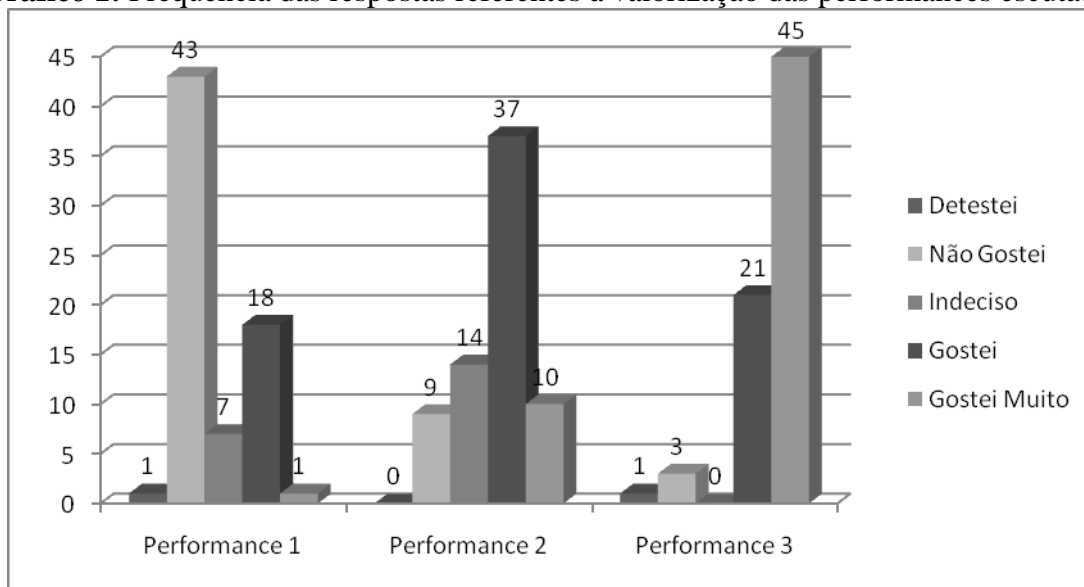
5.1. Valoração das performances

Nessa seção são apresentados os resultados referentes à questão sobre a indicação da preferência, onde foi solicitado que os participantes assinalassem para cada performance ouvida uma entre as opções: *Detestei*, *Não gostei*, *Indeciso*, *Gostei* e *Gostei muito*. O gráfico 1 abaixo mostra a frequência das respostas obtidas.

¹ A moda de um conjunto de valores corresponde ao valor mais freqüente, comparando sua freqüência com a dos outros valores contíguos do mesmo conjunto.



Gráfico 1: Freqüência das respostas referentes à valorização das performances escutadas



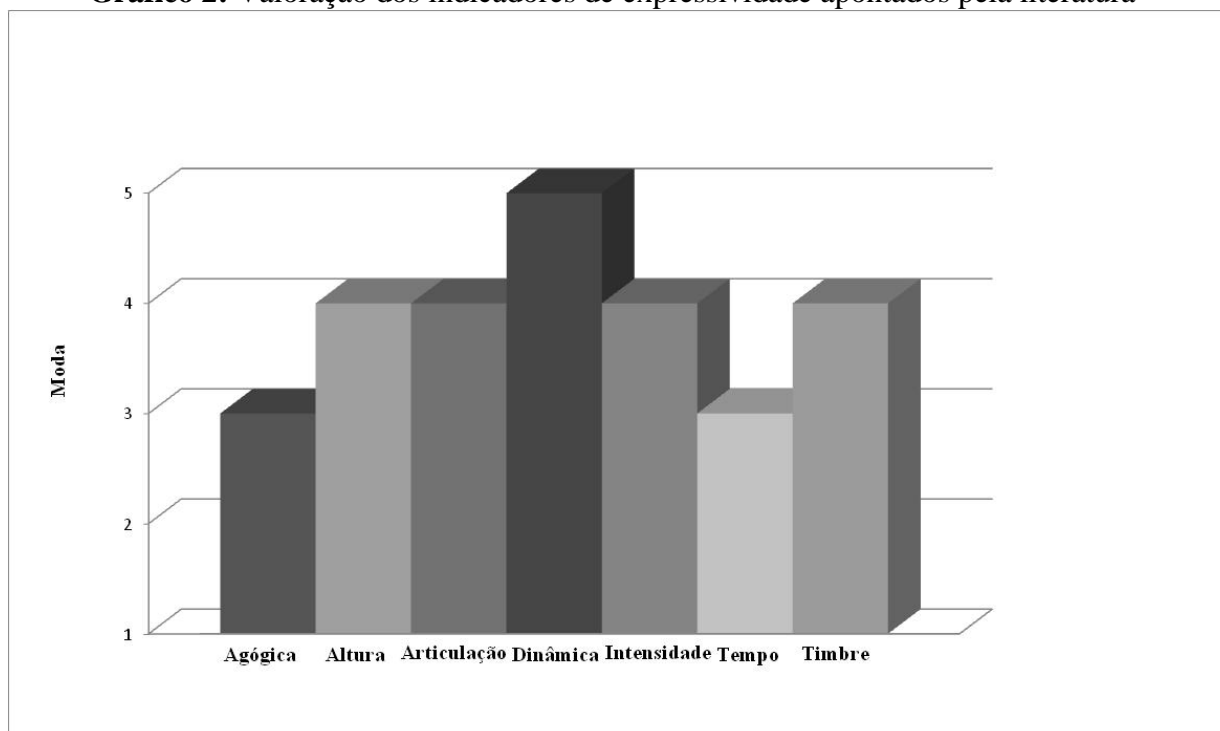
A partir dos dados do gráfico 1, é possível extrair algumas informações importantes:

- A performance 1, correspondente à performance menos expressiva, obteve o maior número de respostas “não gostei”;
- A performance 2, correspondente à performance com média expressividade, obteve o maior número de respostas “gostei”;
- A performance 3, correspondente à performance mais expressiva, obteve o maior somatório de respostas “gostei muito”.

5.2. Aspectos musicais relacionados à expressividade na performance

Na sequência, são expostos os resultados obtidos da questão que investigou os aspectos musicais que mais influenciam na obtenção de uma performance musical expressiva. Para tal, a questão solicitava que os alunos indicassem a influência de cada aspecto obedecendo a uma escala Likert de 1 a 5, na qual 1 equivalia a *Nenhuma influência* e 5 equivalia a *Altíssima influência*. De posse das respostas, foi calculada a moda para cada aspecto, chegando-se aos valores mostrados no gráfico 2.

Gráfico 2: Valoração dos indicadores de expressividade apontados pela literatura



Pode-se observar que, segundo a opinião dos estudantes pesquisados, os aspectos que mais influenciam são: “dinâmica”, “altura”, “articulação”, “intensidade” e “timbre”. Os aspectos indicados como de menor influência foram “agógica” e “tempo” (Gráfico 2). Ressalta-se ainda que nenhum dos aspectos relacionados se enquadraram nas categorias “nenhuma influência” e “pouca influência”.

6. Conclusões

A partir dos dados coletados da amostra estudada, foi possível constatar que a maioria dos ouvintes dessa pesquisa demonstrou preferência por performances que apresentam uma maior manipulação dos elementos expressivos, caracterizadas como performances mais expressivas. Em complementação a essa constatação, observa-se também que a maioria dos estudantes afirmou não gostar da performance menos expressiva. Esses resultados confirmam a afirmação de Loureiro (2006), que argumenta que os ouvintes em geral apreciam mais as performances mais expressivas.

No que se refere aos resultados obtidos na investigação dos aspectos musicais que mais influenciam na expressividade, pode-se concluir que todos considerados nessa pesquisa são relevantes para a amostra investigada, como mostram estudos anteriores (LISBOA; SANTIAGO, 2006; LOUREIRO, 2006; PELLON, 2008; TODD, 1992; WOODY, 2000). A

dinâmica foi considerada como o aspecto que mais interfere na expressividade, confirmando as pesquisas (PALMER, 1997; WINTER; SILVEIRA, 2006) que a apontam como elemento a ser utilizado pelo intérprete com liberdade para a transmissão de características expressivas da performance. Os aspectos altura, articulação, intensidade e timbre também foram apontados como de alta influência, conforme era esperado. Quanto ao aspecto tempo, esperava-se que os ouvintes atribuíssem a ele uma maior influência na expressividade, por se tratar de um elemento subjetivo da partitura, assim como a dinâmica (Ross apud WINTER; SILVEIRA, 2006), cujas pequenas variações são em geral identificadas e modeladas visando uma maior expressividade (LOUREIRO, 2006; SUNDBERG; VERRILLO, 1980).

Assim, pode-se então afirmar que foram atingidos os objetivos estabelecidos para essa pesquisa, que se propunha em apresentar considerações sobre o estudo de performances com o foco na comunicação e na percepção da expressividade, bem como chegar a conclusões que apontassem a relação entre a variação da expressividade e a preferência de performances pelos estudantes.

Os resultados obtidos nessa pesquisa podem ser utilizadas como ferramentas úteis dentro do contexto do ensino-aprendizagem do instrumento musical, uma vez que se considera a performance como uma prática musical que não se limita à exigência do domínio técnico por parte do executante. Nesse sentido, é importante que o professor de instrumento encoraje o seu aluno a explorar as possibilidades expressivas e interpretativas e não apenas se prenda ao desenvolvimento técnico e da execução do repertório (FRANÇA; BEAL, 2003).

Vislumbra-se ainda que essa pesquisa sirva como auxílio para intérpretes na escolha de caminhos interpretativos conscientes e dependentes do objetivo de sua execução.



Referências

- ANDREU, Roberto Cremades. *Influencia de la educación formal e informal en las concepciones y gustos musicales de los Estudiantes del conservatorio profesional de música de Melilla*. Melilla: Universidad de Granada, 2009, 374f.
- BRESIN, Roberto; BATTEL, Giovanni Umberto. Articulation strategies in expressive piano performance. *Journal of New Music Research*, v. 29, p. 211-224, 2000.
- CANAZZA, Sergio; DE POLI, Giovanni; RODÁ, Antonio; VIDOLIN, Alvise. An abstract control space for communication of sensory expressive intentions in music performance. *Journal of New Music Research*, v. 32, n. 3, p. 281-294, 2003.
- DA SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.
- DE POLI, Giovanni. Methodologies for Expressiveness Modelling of and for Music Performance. *Journal of New Music Research*, v. 33, n. 3, p. 189-202, 2004.
- EMRICH, Ana Rita Oliari. BARRENECHEA, Lúcia Silva. A avaliação da performance musical: um estudo do processo de avaliação do ensino de instrumentos musicais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA, 4., 2004, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/artigos/artigo%20Kamilla%20Thais.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2009.
- FIREMAN, Milson Casado. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 93-129, jan./jul. 2007.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. *Opus*, São Paulo, ano 8, n. 7, 2001.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; BEAL, Ana Denise Donadussi. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 65-84, jun. 2003.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.
- HENTSCHKE, Liane. DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 11, p. 176-189.
- JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase*. Como a música captura nossa imaginação. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LISBOA, Christian Alessandro; SANTIAGO, Diana. A comparação de execuções de peças para piano do séc. XX com foco na transmissão de emoções. In: CONGRESSO DA



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005, p. 1196-1203.

LOUREIRO, Maurício. A pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. *Opus*, Campinas, ano 12, n. 12, 2006.

OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação da performance musical. In: _____. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 1. p.13-28.

PALMER, Caroline. Music performance. *Annual Reviews of Psychology*. v. 48, n.1, p. 115-138, 1997.

PELLON, Bernardo. A teoria do contorno no estudo da emoção em música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, Paulistana. *Anais eletrônicos...* Disponível em:
<http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Bernardo%20Pellon.pdf>
Acesso em: 6 abr. 2009.

QUADROS JR, João Fortunato Soares de. *Preferencia de estilos musicales en estudiantes de educación secundaria en Brasil: El caso de la ciudad de Vitória*. Melilla: Universidad de Granada, 2009. 146f.

ROBATTO, Pedro. Questões interpretativas no concerto para clarineta e piano op.116 de Ernst Widmer. *Ictus*, Salvador, n. 5, p. 107-120, 2004.

SADIE, Stanley. Expressão. In: DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 306.

SCHULZ, Sabrina Laurelee. Um estudo sobre a re-significação musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Disponível em:
<http://www.soniary.com/simcam/anais_do_simcam.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2010.

SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SUNDBERG, Johan; VERRILLO, Violet. On the anatomy of the ritard: a study of timing in music. *Journal of the Acoustical Society of America*, v.68, p.772-779, 1980.

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

TODD, Neil P. McAngus. The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, v.91 n.6, p.3540-3550, 1992.

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001. 236f.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 63-71, jan./jul.2006.



WOODY, Robert H. Learning expressivity in music performance: an exploratory study.
Research Studies in Music Education, Indiana. v. 14, n. 1, p. 14-23, 2000.



A banda de música no Brasil: um ponto convergente de formação e prática

Jailson Raulino
Universidade Federal de Pernambuco
j.raulino@hotmail.com

Resumo: Após o levantamento de uma série de frevos para clarineta solo, observamos a necessidade de direcionar uma investigação sob uma perspectiva histórica, no intuito de identificar e somar elementos contributivos para a formação e prática do clarinetista. Neste caráter dialogal de observação, encontramos a banda de música como um vetor de comunicação entre a sociedade, a cultura e conseqüentemente, com os componentes identitários decorrentes. Fizemos algumas considerações sobre elementos que influenciaram o surgimento de um repertório para clarineta a partir deste grupo instrumental, com ênfase na contribuição para a performance e pedagogia do instrumento. Apontamos para o aproveitamento do material supracitado, de forma a ser considerado mais ampla e profundamente o contexto social na formação do instrumentista. Procuramos enfim, abordar o frevo como produto musical da banda de música. A banda foi vista como agente cultural e/ou como fonte geradora de novos gêneros e formações instrumentais no âmbito do desenvolvimento da cultura pernambucana. Coube-nos enfim, uma incursão sobre a história desse agrupamento musical, para uma melhor visibilidade de sua importância nesse contexto.

Palavras-chave: Clarineta, banda de Música, formação Musical.

Introdução

Focamos nossa investigação na possibilidade de encontrar um modelo teórico capaz de analisar, compreender e possivelmente definir elementos que viessem contribuir no campo da execução musical, ensino e prática da clarineta. Esta abordagem permitiu-nos apreender melhor a dinâmica das transformações das práticas musicais em si e a relação dos músicos com a sociedade e suas mutações. A perspectiva com o entrelaçamento entre a prática e os dados teóricos foi o de tornar ocorrências simples em feitos cientificamente expressivos, numa perspectiva de análise cultural, valendo-se de conceitos já desenvolvidos e utilizados anteriormente.

Recorremos a um modelo de análise sob uma perspectiva tridimensional. Tendência verificada nos últimos anos em algumas propostas teóricas, por exemplo, na concepção de Veit Erlmann (1998). Numa análise de um contexto social de caráter polissêmico, ele propõe que este seja interpretado com base em três aspectos: a prática performativa, a prática social e a prática histórica (ERLMANN, 1998, p. 18). Também Thomas Turino, propõe em 1999, um modelo teórico com base na teoria semiótica de Charles Peirce, no qual relaciona três componentes: música, emoções e identidade (TURINO, 1999, p. 221). A Fenomenologia é considerada a ciência que permeia a semiótica de Peirce, e deve ser entendida nesse contexto.



Para Peirce, a Fenomenologia é a descrição e análise das experiências do homem, em todos os momentos da vida. Nesse sentido, o fenômeno é visto como tudo aquilo que é percebido pelo homem, seja real ou não.

Em nossa condução investigativa observamos a banda de música numa relação de reciprocidade entre três vértices, ou seja, numa trilogia de rituais sociais que se relacionam recebendo e perpassando influências. Esta proposta parece-me adequada para a análise, em particular no quadro da cultura pernambucana. Tem-se encontrado a banda, como uma constante e elemento motriz, em diversos aspectos de cada vértice da triangulação explicitada no diagrama a seguir.



FIGURA 1 – Diagrama que descreve a proposta de análise do intercâmbio de influências entre a banda e os respectivos rituais nacionais.

Enquadramento Teórico

No modelo proposto, observamos uma reciprocidade do elemento central com os respectivos segmentos de ritualização no contexto social pernambucano, respaldado pelos estudos dos *rituais nacionais* na sociologia de Roberto da Matta (MATTA, 1983, p. 36), ou seja, os rituais profanos, cívicos, religiosos e suas respectivas representações.

Acreditamos que em cada vértice (dimensão) deste diagrama encontram-se fatores que interagem entre si e, que foram determinantes na construção de uma identidade musical.

Numa aplicabilidade contextual, observa-se que a banda de música é uma constante, mais objetivamente, no contexto cultural da cidade do Recife. Através da banda, a música se faz representada na história dos três segmentos culturais ritualísticos.

Na concepção de Da Matta, as comemorações do Dia da Pátria (ritual cívico), a Semana Santa (ritual religioso) e o Carnaval (ritual profano), representam três semanas festivas que constituem um “triângulo ritual brasileiro”, eventos festivos estes, vinculados respectivamente a um grupo ou categoria social de repercussão nacional (o Estado, a Igreja e o povo). “[...] o ritual que permite tomar consciência de certas cristalizações sociais mais profundas, que a própria sociedade deseja situar como parte dos seus ideais «eternos»” (MATTA, 1983, p. 52), é, portanto, a partir dessa tomada de consciência individual que dados infra-estruturais podem ser, ou são, transformados em fatos sociais coletivos. Efetivando assim a dramatização (performance), num instrumento capaz de individualizar a coletividade, aferindo-lhe identidade, isto é, a ponto de tomá-lo como símbolo ou ícone cultural. Neste conceito está a idéia de espiral ascendente: do particular para o todo e do todo para o particular.

Pormenorizando, observamos que no ritual cívico, o tempo do Dia da Pátria é específico e definido, ressaltando o rompimento com o Período Colonial e o início de uma independência, uma manifestação em caráter de resistência a partir da política. Em contrapartida, o tempo do Carnaval (ritual profano) se situa numa escala cronológica cíclica, que independe de datas fixas, tendo por isso, um sentido universalista, lúdico e transcendente, contrapõe-se ao anterior. As festas religiosas são de caráter conciliatório, por sua vez, seu foco é simultaneamente os valores locais e universais, permite conciliar o povo com o estado numa motivação em caráter metafísico. Faz convergir num só objetivo o povo e as autoridades, os santos e os pecadores, os ricos e os pobres, sob a égide da fé.

Na tríade da ilustração apresentada, encontramos como componentes musicais comuns aos episódios, a banda de música e, *per si*, a marcha quer de procissão, militar ou carnavalesca, passando assim às respectivas adequações de caráter. Como consequência, a marcha militar é marcada pela restringência gestual, a carnavalesca difere pela liberalidade e incontinência gestual (a coreografia do frevo), enquanto a religiosa exprime melancolia, atitude de contristação e reverência. Ou seja, a marcha mantém-se comum aos episódios, no entanto, acentua-lhes a diferença e, em si, a banda se mantém como instrumento veiculador híbrido neste fenômeno.

Face à nova perspectiva de desenvolvimento, portanto, com a independência, o Brasil procurou coibir toda manifestação cultural vinculada ao passado de colônia portuguesa, buscando como modelo de sociedade, nações dentro dos altos padrões de civilização e de modernidade. Dirigindo-se a uma diversidade de costumes e práticas, em nossa análise,



musicais. Conseqüentemente, sendo um legado de Portugal, acentuou-se o declínio das bandas de música nesta nova fase política e social brasileira.

Segundo Ruy Duarte, “Cada uma das fases mais distintas e decisivas da história do Brasil ficou marcada por um desenvolvimento da música brasileira em paralelo. Colônia, Império e República, estão na pauta musical.” (DUARTE, 1968, p. 107).

Dentro da funcionalidade atribuída à banda de música, segundo Tinhorão (1998) inclui-se procissões, desfiles cívicos e retretas em festas populares. A Banda de música impôs e expôs caracteres implícitos e explícitos nas múltiplas intervenções, ou seja, apresentara-se como vetor de comunicação nas relações sociais e musicais supracitadas.

A banda de música no Brasil

Há de se considerar na história da banda de música no Brasil um desenvolvimento processual. Duas vertentes são responsáveis pela consolidação deste fenômeno musical. Uma por via religiosa e a outra por via militar.

A primeira, a partir de pequenos grupos de instrumentistas, denominados de “terços”. Conforme o musicólogo Curt Lange em *Documentação Musical Pernambucana* (LANGE, 1979, p. 63), eles atuavam no Brasil a serviço da igreja já no séc. XVIII, assim denominados, possivelmente por serem constituídos de instrumentos de sopro, cordas e percussão. O musicólogo Pe. Jaime Diníz (DINIZ, 1971, p. 28) estudando a vida musical em Pernambuco no século XVIII, relata sobre a existência de conjuntos instrumentais dos *charamelleyros*, assíduos nas Festividades da Senhora do Rosário. As charamelas constituíam especialidade dos negros, escravos ou não, muito comum no nordeste brasileiro.

O termo *choromelleyro* (ou *charamelleyro*) se estendia a qualquer instrumentista de sopro. Segundo Ary Vasconcelos (*apud* DINÍZ, 1971, p. 29) “para o povo, naturalmente, qualquer conjunto instrumental deveria ser sempre os chormeleiros”. Régis Duprat (DUPRAT, 1965, p. 98) comenta sobre a música durante o período colonial na Bahía: “[...] não falamos do *solfistas* negro ou mulato mantido nas bandas ou empregado nas serenatas pelos aristocratas [...]” e ainda, Vicente Salles (SALLES, 1969, p. 25), estudioso da vida musical no Pará durante o período colonial, traz este testemunho: “Havia escravos *charamelleyros* que com seus instrumentos musicais, alegravam as festas de caráter religioso.”

Já como agrupamento militar, o primeiro registro de fanfarras em Pernambuco é assinalado quando por ocasião da despedida do Conde João Maurício de Nassau, em 11 de maio de 1644, através da narrativa de Pieter Marinus Netscher:



As populações dos lugares por onde ia passando formavam alas para dizer-lhe adeus. Essas aclamações eram acompanhadas pelas bandas de música que tocavam a ária nacional [hino nacional do Reino dos Países Baixos] *Wilhemus van Nassauven* e de salvas de canhões a lhe prestarem as últimas honras militares. (*apud* SETTE, 1942, p. 34)

Ainda como pequenos conjuntos de instrumentos de sopro e percussão, determinados grupamentos militares mantiveram, em Pernambuco, atividades de bandas durante toda segunda metade do séc XVIII. “Ao tempo do governo de D. Tomás José de Melo foram criadas bandas musicais nos regimentos do Recife e Olinda, bem como no terço auxiliar de Goiana (1789), mantidas pela respectiva oficialidade.” (DANTAS, 1998, p.12).

Também como referência militar, conforme Carlos Souza (SOUZA, 2003, p. 139), “foi no século XVII que se estruturou a organização militar da América Portuguesa, com o sistema dos *terços*, copiado do modelo ibérico. Os *terços* formavam com pompa e teriam, forçosamente, música”, nesses agrupamentos, trombetas, címbalos, tambores e pífaros, eram os instrumentos musicais que utilizavam, escreve André Corvisier em «Musique Militaire», verbete de seu *Dictionnaire d'Art et d'Histoire Militaires*. Entretanto, segundo Jeanne de Castro:

“as bandas militares no Brasil começaram por decreto em 20 de agosto de 1802, do então príncipe regente D. João, que determinara a organização de uma Banda de Música Instrumental, em cada Regimento de Infantaria, paga pelo Erário Régio, em substituição à confusa formação de músicos tocadores de charamelas, caixas e trombetas vindos dos primeiros séculos da colonização, porém, a existência das bandas permaneceu de forma precária”. (CASTRO, 1969)

Foi quando, a partir de 07 de março de 1808 desembarcou no Rio de Janeiro D. João VI, vindo de Portugal (com passagem por Salvador - BA) com a Família Real, entre outros, a Charanga da Brigada Real de Portugal, “[...] com dezesseis músicos – contando com flauta, clarineta, fagote, trompa, trompete, trombone e percussão – que serviu de modelo para as muitas bandas que viriam a ser fundadas no Brasil” (*apud* DEBRET, 1989, v. 2, p. 617). Porém, é contestável a presença dos referidos instrumentos nesta corporação musical. Pois, segundo Alberto Cutileiro (CUTILEIRO, 1981, p. 07), “Antes de a Corte partir para o Rio de Janeiro era regente da Charanga da Brigada Real de Marinha o italiano Pascoal Corvalini” (grifo nosso) e que “a partir de 1808, a sua música marcial, [...] o então príncipe regente D. João muito protegeu e desenvolveu no Brasil” (grifo nosso). Quando, portanto,

“pelo regulamento de 29 de maio de 1884 sai enfim a determinação ministerial para a charanga em Portugal. Esta sofre várias alterações por



sucessivos regulamentos que alteram a sua constituição, até que em 1889 é admitido como chefe de música o notável maestro António Maria Chéu, que iria enobrecer a Banda de Marinheiros da Armada Real, introduzindo nela instrumentos de palhetas pelo que a partir de então se passou a denominar por Banda!”. (ibidem, p. 10)

É conjecturável que outrora era constituída apenas por instrumentos de metais e percussão.

Sociedades recreativas ou artísticas com existência jurídica, criadas para manter as bandas de música civís no Brasil, possivelmente seja um legado português, onde existiram já na primeira metade do século XIX (por exemplo, a Banda Amizade – Aveiro, segundo elementos de arquivo e testemunhos pessoais, sua data de fundação é de 1834), muitos desses conjuntos, sem fins lucrativos, são constituídos por profissionais de setores diversos, conforme observado em trabalho de campo realizado na cidade de Aveiro - Portugal.

A maioria dessas sociedades ou grêmios literários que proliferaram no Brasil do século XIX, tinha por objetivo comum promover o progresso, fazendo aparecer célebres propagadores das letras, artes e ciências. Tendo por certo que, dentro destes princípios, estariam estimulando os fundamentos para o desenvolvimento social e cultural. De fato, sociedades recreativas privadas, ou *clubes*, foram as mais importantes organizações de produção musical no século XIX, principalmente no Rio de Janeiro, menciona Carlos Eduardo em Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (SOUZA, 2003, p. 150). Sendo assim, a banda, considerada um “celeiro”, isto é, um centro de formação e capacitação “não-formal” de instrumentistas de sopro.

Eram nas bandas, quer sejam militares ou civís¹, onde grande número de músicos encontrava a oportunidade para desenvolver suas habilidades. E isso teve importantes conseqüências:

- Organizados em um tipo de formação instrumental próxima das orquestras sinfônicas, ao executarem música nos coretos e para as festas cívicas, contribuíram para divulgar músicas eruditas junto à população (TINHORÃO, 1998, p. 180);
- Serviram de suporte para o surgimento de gêneros musicais que refletiam elementos motivicos e rítmicos singulares com seu repertório próprio. O

¹ Há de se considerar um grande número de bandas de música vinculadas a igrejas evangélicas. Em Pernambuco, segundo dados de Leonardo Dantas (1998, p 58-63) cerca de vinte por cento das bandas civís catalogadas, são de igrejas evangélicas.



exemplo mais evidente dessa intermediação sócio-cultural das bandas foi seu contributo na criação do frevo em Pernambuco. “O frevo como música tem sua origem no repertório das bandas militares em atividade na segunda metade do séc. XIX no Recife” (DANTAS, 1998. p. 45). Segundo J. R. Tinhorão; “o frevo de rua Pernambucano figura, ao lado do maxixe Carioca, entre as mais originais criações da mistura de brancos, negros e mestiços do povo mais humilde e baixa classe média que compunham os quadros de músicos das bandas militares” (TINHORÃO, 1991. p. 38), Ainda cita o mesmo autor que: “No que se refere à música popular brasileira, a maior contribuição das bandas militares foi, inegavelmente, as criações do maxixe no Rio de Janeiro e do frevo em Pernambuco.” (*ibidem*, 1998, p. 180);

- Tiveram como um dos objetivos promoverem o desenvolvimento cultural, contribuindo para o progresso, estimulando ainda, os estudos e a prática de bons princípios (AZEVEDO. 1884, p. 265);
- Na oportunidade de tocar ao lado de profissionais e de aparecerem diante de uma “educada e seleta” platéia, era o suficiente para torná-las um lugar por excelência de inserção social e prática da sociabilidade, numa forma de entretenimento, sob a perspectiva de adquirir *status* (SOUZA. 2003, p. 150).

Através da pesquisa histórica e bibliográfica, tornou-se possível identificar a participação efetiva da clarineta em algumas outras manifestações populares, na vasta extensão territorial brasileira, como instrumento constitutivo das bandas. Conforme Jacob Cantão (2002, p. 77), pode-se encontrar atuação efetiva de clarinetistas na dança do Carimbó², em seu estudo sobre “A presença da clarineta na dança do Carimbó”, na cidade de Marapanim no estado do Pará, onde cita: “A atuação da clarineta tem três características principais: 1) é um instrumento solista, responsável pela introdução, e pela parte intermediária instrumental; 2) serve de apoio para o canto e, 3) realiza em alguns casos, durante o canto, intervenções melódicas.”

² Conteúdo de acordo (sintetizado) com o sítio www.pinducacarimbo.com.br/hist_carimbo.html, acessado em março de 2007:

O Carimbó é um ritmo de origem negra com influências portuguesa, pertencente ao folclore amazônico. Surgida em torno de Belém, capital do estado do Pará, na zona do salgado (Marapanim, Curuçá, Algodal e Ilha de Marajó).

É uma das mais populares expressões da cultura paraense. A dança tem origem na cultura indígena (Tupinambá), sendo o nome tirado da palavra de origem Tupi-Guarani “Curimbó”, de curi (pau) e m'bó (ôco ou escavado).

Na forma tradicional, é acompanhada por tambores feitos com troncos de árvores afinados a fogo: Esses tambores têm origem na África e também são chamados de carimbó ou curimbó.



Segundo Pires (2001, p. 11-13), estudando sobre o choro e sua contribuição no ensino do instrumento diz que: “a clarineta foi o terceiro instrumento mais popular, no Brasil, da segunda metade do século XIX, sendo precedido pela flauta e o violão”. Portanto, foi amplamente utilizada e preferida na interpretação do Choro. Ressaltamos ainda a importância afim entre o choro e a clarineta:

A riqueza de seu ritmo, andamento, a linha melódica e o caráter, se afinam de maneira íntima com o extraordinário poder de nuances e a extensa possibilidade de recursos sonoros, oferecidos pelo instrumento. Uma grande afinidade, do ponto de vista técnico e sonoro foi estabelecida entre a clarineta e o choro, vários componentes estilísticos coadunam-se com a versatilidade peculiar do instrumento, encontrando assim o clarinetista, um ambiente propício para o desenvolvimento de novas matizes sonoras, nuances cômicas e, enfim, efeitos surpreendentes. Portanto, assim como o choro assume papel importante, para o desenvolvimento técnico, sua prática é de fundamental importância, isto porque, inerente a execução de obras desse gênero, encontram-se exercícios, oferecidos por um estilo, que retrata elementos típicos da cultura brasileira com implicação direta para o desenvolvimento da performance. (RAULINO, 2000. p. 37)

Cita Sandroni, em sua obra *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*, que: “desde o início da gravação comercial no Brasil, em 1902 até 1917, o repertório era composto basicamente de modinhas e lundus. O acompanhamento era feito por violão, e às vezes também cavaquinho com apoio de flauta ou clarineta para a introdução ou solos” (SANDRONI, 2001, p. 188). Ainda no Rio de Janeiro, na época do marco inicial da gravação comercial de sambas, foi lançada a composição de Donga “Pelo Telefone”, em janeiro de 1917 pela Casa Édison. Numa análise da referida gravação, Sandroni acrescenta:

“Pelo telefone” é cantado por Baiano (Manoel Pedro dos Santos, 1887-1944) e, nas partes II e IV, também por um coro misto. O acompanhamento é assegurado por violão, cavaquinho e clarineta. A fórmula de acompanhamento empregada pelo violão é uma versão da “síncope característica”. A melodia da introdução, tocada pela clarineta, é construída sobre o mesmo desenho rítmico [...] (SANDRONI, p. 191)

Enfim, desenvolvemos uma análise procurando evidenciar os processos sociais que se relacionaram com a presença da clarineta no Recife, mais especificamente na cena musical predominante, o frevo. Encontramos, portanto, a banda de música como elemento interseccional na origem do frevo e no desenvolvimento da clarineta em Pernambuco.

Conclusão



Com este trabalho procurei refletir sobre a importância de uma abordagem multidisciplinar. Procurei expor o modo como o compromisso entre as minhas experiências enquanto instrumentista e a minha incursão na pesquisa de caráter histórico possibilitaram uma melhor compreensão dos dois universos de estudo.

Consideramos ser importante uma reavaliação da prática pedagógica aplicada ao ensino da clarineta no Brasil, na busca por uma pedagogia que considere mais ampla e profundamente o contexto social. Dentro do universo estudado, observamos que a banda de música fora um ambiente determinante e propício à formação e prática de clarinetistas.

O modelo de banda estabelecido no Brasil não ficou estático, antes proliferou, reproduziu-se em novos modelos de agrupamentos instrumentais, ampliando um espaço para a criação e produção artística musical urbana e rural, alargando o espaço de visibilidade social e profissional. Concomitantemente, constituiu-se decisivamente para o surgimento de novos padrões rítmicos e gêneros musicais que, por fim, se fixaram como identidade e patrimônio imaterial brasileiro.

Partimos do princípio segundo o qual a banda de música apresentara-se como um elemento significativo no ensino “não-formal” do clarinetista. Acreditamos que o referido conjunto instrumental representa ser um fator importante na formação do instrumentista, marcante não apenas no ensino do instrumento, mas também no processo de desenvolvimento social e cultural. E por sua vez, um ponto convergente de formação e prática.



Referências

- AZEVEDO, Manuel Duarte Moreira de. “Sociedades fundadas no Brazil desde os tempos coloniais até o começo do actual reinado”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 1884. Nº 48.
- BINDER, Fernando. “Charamelas, caixas e trombetas: histórias da música luso-brasileira que atravessaram o atlântico”. In: *Eurídice: Boletim da Banda do Exército Português*. Lisboa: Regimento de Artilharia Antiaérea, 2006. Nº 1, B. Nº 3 – I Série. p. 23-25.
- CANTÃO, Jacob Furtado. *A presença da clarineta na dança do Carimbó – Marapanim, PA*. 2002. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- CASTRO, Jeanne Berrance de. “A Música na Guarda Nacional”. *O Estado de São Paulo*. Suplemento Literário, 31/05/1969.
- CUTILEIRO, Alberto. *Alguns subsídios para a história da Banda da Armada*. Lisboa: Centro de Estudo de Marinha. Instituto Hidrográfico, 1981.
- DINIZ, Jaime C. *Músicos Pernambucanos do Passado*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 1971.
- _____. “Breves notícias sobre música, teatro e dança no Recife durante o terceiro decênio de 1800”. In *Revista do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*. Recife, 1979. Vol. 52.
- DODERER, Gerhard. “A constituição da Banda Real na Corte Joanina, 1721-24”. In: *Eurídice: Boletim da Banda do Exército Português*. Lisboa: Regimento de Artilharia Antiaérea, 2005. Nº 1. B. Nº 2 – I Série. p. 19-23.
- _____. “A música portuguesa na época dos descobrimentos. *Revista da Universidade de Coimbra*. Coimbra, 1991. Vol. 36.
- DUARTE, Ruy. *História Social do Frevo*. Rio de Janeiro: Ed. Leitura S.A, 1968.
- DUPRAT, Régis. “A Música na Bahia Colonial”, São Paulo: USP. *Revista de História*, 1965. Nº 61.
- ERLMANN, Veit. “How Beautiful is small? Music, Globalization and the Aesthetics of the Local”, in *YTM*, 1998. XXX, p. 12-21.
- LANGE, Francisco Curt. “Documentação musical pernambucana”. In *Revista do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*. Recife, 1979. Vol. 51.
- MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- PIRES, Roberto César. *A trajetória da Clarineta no Chôro*. 2001. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Escola de música da UFRJ.



RAULINO, Jailson. “Choro: uma expressão genuinamente brasileira”. *Revista da Associação Brasileira de Clarinetistas*. Salvador: Ed. Joel Luís Barbosa. GrafUFBA. 2000. Vol. I.

SAID, E. W. *Culture and Imperialism*. London: Vitage, 1993.

SAID, E. W. *Orientalismo*. 2ª edição. Lisboa: Edições Cotovia, Ltda, 2004.

SALLES, Vicente. “Quatro Séculos de Música no Pará.” *Revista Brasileira de Cultura*. Rio de Janeiro, 1969. N.º 2.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.

SETTE, Mário. “Música e dança”. In: *Revista Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano*. Recife, 1942. v. 37, p. 271-275.

_____. *Maxambombas e maracatus*. 4ª ed. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1981.

SILVA, Leonardo Dantas. *Bandas musicais de Pernambuco: origens e repertório*. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria do Trabalho e Ação Social – FAT, 1998.

_____. *Holandeses em Pernambuco 1630-1654*. Recife: RR Donnelley Moore, 2005.

SOUZA, Carlos E. de A. e. *Dimensões da vida musical no Rio de Janeiro: de José Maurício a Gottschalk e além, 1808-1889*. 2003. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense – Niterói.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons do Brasil: trajetória da música instrumental*. São Paulo: SESC, 1991.

_____. *História social da música popular brasileira*. Ed. 34, 1998.

TURINO, Thomas. “Signs of Imagination, Identity and Experience: a peircian semiotic theory for music”, in *Ethinomusicology*. 1999. (43), p. 221-255.



A competência da regência: o maestro músico, o maestro educador e o maestro administrador

*Rita de Cássia Fucci Amato
Universidade de São Paulo (USP)
fucciamato@terra.com.br*

Resumo: O presente trabalho integra a pesquisa de pós-doutorado *O trabalho do regente como administrador e a perspectiva organizacional do canto coral: contribuições interdisciplinares para administradores e regentes*, desenvolvida no Grupo de Estudos Organizacionais da Pequena Empresa (GEOPE), do Departamento de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A intenção do artigo é: (1) fornecer uma definição dos conceitos de habilidades e competências; (2) descrever o trabalho do regente coral com base em três competências (musical, educacional e administrativo-organizacional); (3) especificar as habilidades concernentes a cada uma destas competências, entendidas como integrantes da competência da regência coral. Metodologicamente, a base é uma revisão bibliográfica interdisciplinar, envolvendo música, educação musical, fonoaudiologia, administração e engenharia de produção.

Palavras-chave: formação do regente coral, habilidades e competências, canto coral.

Introdução

Diversos autores notam que os conceitos de habilidade e competência, apesar de bem enraizados no discurso de muitos setores sociais, como em escolas e empresas, não apresentam uma definição unânime, estando ainda em processo de construção teórica (FLEURY; FLEURY, 2000; 2004; DUTRA, 2001; VIEIRA; GARCIA, 2004; ZACHARIAS, 2008; GARCIA, 2008). Sant’anna, Moraes e Kilimnik (2005, p. 4) ainda acrescentam que “o conceito de competência não é recente. Na verdade, trata-se de uma idéia consideravelmente antiga, porém (re-) conceituada e (re-) valorizada no presente [...]”. Irmã da ideia de competência é a noção de habilidade. A noção de habilidade a distancia do saber teórico específico de determinada área do conhecimento e é aproximada à capacidade de se adaptar e agir sobre determinada situação. Dentre as habilidades mais destacadas no contexto de organizações e grupos de trabalho, apontam-se as capacidades de trabalhar em equipes, lidar com incertezas e ambigüidades, tomar atitudes de ação e decisão, criar, comunicar-se e relacionar-se com os outros (RICHARDSON *apud* SANT’ANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005).

O propósito deste artigo é, pois, buscar uma definição das várias competências e habilidades em que se funda a prática da regência coral, a partir de uma revisão bibliográfica



interdisciplinar, envolvendo as áreas de música (regência e canto), educação musical, fonoaudiologia (fisiologia da voz e saúde vocal), administração e engenharia de produção.

Habilidades e competências: definições

Delimitando o que seriam habilidades e competências, Moretto (citado por ZACHARIAS, 2008, s/p.) define que:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/ profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências.

Diante da variedade de conceituações, diferenciações e análises existentes na literatura (cf. FUCCI AMATO, 2008), cabe buscarmos uma definição de habilidades e competências adequada para os propósitos do presente trabalho.

Uma competência é formada por habilidades correlacionadas, que mobilizam um conhecimento teórico já previamente adquirido pelo indivíduo. O conhecimento teórico e as habilidades constituem, assim, determinada competência. Esta é delimitada como um grupo de requisitos – saberes e habilidades – urgidos pelo desempenho de determinada função, que requer a ação do indivíduo visando à solução de certos problemas e situações (SANT’ANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005). Cabe notar também a constituição dinâmica e flexível de uma competência, que é reorganizada em diferentes contextos, dependendo, por exemplo, dos diferentes níveis de exigência no desempenho de uma mesma função: “A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 48).

Muitos autores da área de administração não recorrem ao conceito de habilidades, ficando-se apenas nas competências individuais e organizacionais; assim, caracterizam como competências o que autores da área de educação conceituam como habilidades. Para dissipar tal confusão que se apresenta no enfrentamento de textos de diferentes disciplinas, podem ser adotadas duas visões possíveis no enfoque das habilidades e competências. Por um lado, pode-se ressaltar uma identificação entre competência e cargo/emprego/profissão/função: assim, exemplificativamente, um advogado teria, além dos saberes teóricos específicos,



apenas a competência da advocacia (ou do direito), dentro da qual poderiam ser identificadas várias habilidades, como a da comunicação, que poderiam ser analisadas sucessivamente em sub-habilidades ou tópicos como comunicação oral e comunicação escrita; clareza, capacidade de convencimento, etc., constituindo uma série de subsistemas. Por outro lado, é possível conceituar como competência qualquer conjunto de habilidades (desenvolvidas a partir de conhecimento teórico e prático), classificadas segundo algum critério: por exemplo, um médico pode ter competência técnica/ médica (habilidades de saber diagnosticar a doença, saber prescrever o tratamento adequado, etc.) e competência interpessoal (habilidades de saber interagir com o paciente, saber trabalhar em conjunto com médicos de outras especialidades, etc.), entre outras. Será adotado, portanto, esse segundo entendimento quanto à relação entre habilidades e competências. Ao lado das habilidades que compõem cada competência, estas são integradas por *saberes teóricos*, de caráter aplicativo menos imediato, mas que decerto embasam a capacidade de ação do regente coral.

Nesse sentido, a propõe-se entender a competência da regência coral (categoria mais ampla; gênero) como sendo composta pelas competências (específicas) musical, pedagógica/ educacional e administrativo-organizacional/ gerencial. Cada uma dessas competências expressa uma dimensão do trabalho do regente coral, a partir de suas especificações em habilidades.

As habilidades do regente coral abrangem uma ampla gama de atitudes inter-relacionadas que este deve tomar como administrador e gestor dos recursos humanos grupais – ou seja, diante dos coralistas – e de estratégias para a organização (planejamento, execução e avaliação) do trabalho em conjunto. “O regente de coros, como músico, é responsável pela vida coral e pelo ambiente humano” (ZANDER, 2003, p. 147). Nesse sentido, o trabalho do regente se assemelha ao de um gerente, para quem um alto nível de capacidade de comunicação é fundamental em suas tarefas de liderança, motivação, delegação, orientação dos músicos e avaliação do desempenho do grupo (Maximiano, 2006).

Vale destacar que, além dessas habilidades, a literatura específica de regência (RUDOLF, 1950; McELHERAN, 1966; ZANDER, 2003; ROCHA, 2004; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005) também enfatiza a importância de o regente ter conhecimento teórico e prático musical, dominar pedagogia musical e metodologias de ensino, conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos, ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo) e dos aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz (incluindo conhecimento fonoaudiológico e de outras áreas da saúde).



A partir desse entendimento geral, é possível especificar-se algumas habilidades que comporiam as competências inerentes à regência coral.

O regente músico

Podem ser destacados como saberes musicais requeridos usualmente para o desempenho da regência coral a harmonia e o contraponto, a teoria musical e o solfejo, a história da música e a estética (estilos e períodos históricos), entre outros possíveis. Como habilidades musicais, destacam-se:

- Saber tocar piano e, eventualmente, saber tocar outro instrumento;
- Saber cantar;
- Saber reger (padrões de regência, gestos expressivos, uso da mão esquerda, preparação, ataques, cortes, dinâmica, e agógica, fermatas, articulações, fraseologia);
- Saber promover a afinação e a consciência tonal;
- Saber promover o equilíbrio e a unidade de som;
- Saber marcar o ritmo;
- Saber produzir uma interpretação de acordo com o estilo musical, a época e o compositor, levando em conta as possíveis intenções do autor.

Na concepção de Zander (2003: 29): “Além de conhecer a tradição da prática coral, a autenticidade na interpretação de seus diferentes estilos, é preciso, sem juízo destes, fazer com que eles sejam não só válidos historicamente, mas também vivos em nossa atualidade”. Cabe ressaltar que: “De coralistas pode-se tolerar que não sejam exímios conhecedores da parte técnica da música. Do regente, porém, não se pode aceitar tal carência. Teoria, solfejo, as principais gramáticas musicais (pelo menos contraponto e harmonia), boa percepção para a música e musicalidade”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005: 66). Esses são conhecimentos musicais indispensáveis à direção de corais, que, conjugados uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um grupo de trabalho, permitem uma abordagem das diversas facetas do grupo, concretizando a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a integração e a inclusão social (FUCCI AMATO, 2007). O papel que um regente tem na condução de seu grupo musical envolve, assim, a capacidade de liderar o grupo e motivar cada um de seus componentes, levando-os a uma vivência musical realmente proveitosa do ponto de vista pessoal e comunitário.



Entende-se que, além dos conhecimentos teóricos e das habilidades técnico-musicais (p.ex.: conhecimento de harmonia, contraponto, solfejo, etc.; habilidades de saber cantar, saber tocar piano, etc.), o regente também tem de possuir habilidades e saberes relacionados à gestão do trabalho em grupo e à condução dos recursos humanos que lhe dão vida; ou seja, o regente tem de se adaptar às finalidades do grupo sob sua direção, as quais podem ser das mais restritas – a performance musical de alta qualidade, no caso de coros profissionais – às mais abrangentes: em coros amadores, sem desprezo do aspecto performático, há que se focar a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a motivação, a integração interpessoal e a inclusão social, dentre outros aspectos (FUCCI AMATO, 2007; 2008). Os saberes e as habilidades (*saberes-fazeres*) extramusicais conjugam-se à boa formação musical em disciplinas teóricas (teoria musical, solfejo, harmonia, contraponto, etc.) e práticas (canto, piano, exercícios gestuais e outras matérias), que é urgida para o ofício da regência, a fim de se obterem resultados adequados, tanto do ponto de vista educacional ou sociocultural quanto sob o ângulo da qualidade performática.

O regente educador

O regente de coros amadores é, em regra, o único educador musical e vocal do coralista, pelo menos no momento presente. Na sua atuação como educador vocal, cabe ao regente informar o cantor sobre noções de fisiologia da voz, voz cantada e hábitos de saúde vocal – incentivando-o a adotá-los para a prática musical e para a sua qualidade de vida, em geral –, ensinar técnicas adequadas ao cantor, dentro de suas especificidades e das necessidades do grupo, zelar pela saúde vocal do cantor, orientando-o, e motivá-lo a se desenvolver vocalmente e a desenvolver sua propriocepção vocal e corporal (e, porque não dizer, mental). Já como educador musical, além de informar noções musicais essenciais e conduzir o cantor para que desenvolva sua consciência auditiva, rítmica e melódica, o regente pode desempenhar uma série de atribuições (FUCCI AMATO, 2007, p. 93), tais como produzir efeitos colaterais para mudança e ampliação dos repertórios musicais e das práticas de lazer; levar o cantor a entender a música como uma das manifestações de maior beleza do ser humano e motivá-lo a divulgá-la com qualidade e seriedade; formar novas platéias.

Como comunicador que é, no processo de ensino-aprendizagem coral, o regente pode desenvolver sua competência pedagógica com diversos conhecimentos, como aqueles relativos a: voz (canto, fisiologia da voz); pedagogia, metodologias de ensino e avaliação, fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação; educação musical



(pedagogias musicais, “métodos ativos” de educação musical, etc.). Quanto às habilidades educacionais, destacam-se:

- saber aprender com os coralistas;
- saber corrigir as falhas musicais e vocais;
- saber exemplificar, demonstrar;
- saber usar analogias e ilustrações;
- saber propiciar o desenvolvimento dos outros;
- saber aperfeiçoar-se;
- saber transmitir os conhecimentos musicais e vocais de maneira clara e eficaz

(o necessário para cantar e para a vida do coralista).

O regente administrador

No cerne de qualquer organização social encontra-se a necessidade de se desenvolver habilidades gerenciais, adquiridas ou buriladas por meio de experiências e de estudo. Segundo Maximiano (2006), a essência do trabalho do líder de uma organização é tomar decisões e os papéis gerenciais que envolvem as decisões são os de empreendedor, controlador de distúrbios, administrador de recursos e negociador. No tocante às atividades de regente, essas perspectivas são pertinentes e reais, segundo apontam Fucci Amato e Amato Neto (2007, p. 91): o regente-empendedor atua como ponto de partida da organização de seu grupo e também como planejador de todas as atividades, devendo incluir melhorias na organização e identificar as possibilidades e oportunidades para um consistente fortalecimento do grupo; o regente-controlador de distúrbios age de maneira pontual nos imprevistos, crises e conflitos; o regente-administrador de recursos administra o próprio tempo, programa o trabalho de monitores e assistentes (quando existem) e, por vezes, autoriza decisões reivindicadas por outras pessoas; e, finalmente, o regente-negociador atua nas situações para estabelecer contratos ou apresentações com empresas ou indivíduos que não fazem parte da rotina de ensaios e concertos.

Ao lado dos saberes administrativos (relativos a gestão de recursos humanos, trabalho em grupo, estratégia, ergonomia, planejamento, etc.) e sociológicos (que também podem ser inseridos nas dimensões musical e educacional), entre outros, a competência administrativo-organizacional do regente coral pode integrar-se de habilidades como:



- saber comunicar: compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros (coralistas e pessoas externas);
- saber agir: saber o que e por que faz;
- saber liderar: estabelecer metas e levar os coralistas ao seu cumprimento; saber engajar os coralistas nos objetivos do coro;
- saber motivar: saber atender aos desejos dos coralistas e atender continuamente às suas expectativas, encorajando-os;
- ter visão estratégica: conhecer e entender as atividades do coral e seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas;
- saber assumir responsabilidades: ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações e ser, por isso, reconhecido;
- Saber solucionar distúrbios (conflitos dentro e fora do coro) e manter um bom clima humano dentro do coro;
- saber comprometer-se: saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos do grupo;
- saber estimular a criatividade do coral: promover atividades de criação e improvisação, incentivando a criatividade;
- saber mobilizar recursos materiais: saber mobilizar recursos financeiros e materiais, criando sinergia entre eles;
- Saber representar e ser porta-voz do grupo frente a instituições;
- Saber negociar em prol do grupo;
- Saber criar uma rede de contatos (conhecer o ambiente coral e as oportunidades para o grupo);
- Saber obter e transmitir informações “privilegiadas” (formal ou informalmente) aos coralistas;
- Saber procurar oportunidades para aperfeiçoar o grupo.

De fato, o regente coral, principalmente o que atua junto a grupos amadores, com pouca infraestrutura física e apoio de pessoal, desempenha muitas das tarefas organizacionais, como aquelas relativas a operações, marketing, finanças, gestão de recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento, entre outras, embora sua formação tradicionalmente se restrinja à face musical (FUCCI AMATO; AMATO NETO; ESCRIVÃO FILHO, 2010, pp. 31-2).



Conclusão

Max Rudolf (1950, p. ix), em sua clássica obra *The Grammar of Conducting*, coloca: “Parte músico, parte ator, o regente exerce uma arte que não é facilmente definida”. De fato, corais constituem-se, ao mesmo tempo, como grupos de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, sendo ambientes permeados por complexas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ofício da regência coral requer de seu praticante um conjunto de habilidades inter-relacionadas referentes não somente ao preparo técnico-musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, educação musical e convivência em um grupo social (FUCCI AMATO, 2007; 2008). Adjacentes a tais habilidades estão os saberes interdisciplinares – educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos, etc. –, os quais, em sinergia, conduzem a uma prática de canto em conjunto concomitantemente gratificante aos seus participantes e aos ouvintes, com desempenho social e musicalmente ativo.



Referências

DUTRA, Joel (Org.). *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.

FLEURY, Afonso. _____.; FLEURY, Maria Tereza. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.

_____.; _____. Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus: periódico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Goiânia, v. 13, n. 1, pp. 75-96, 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf>>. Acesso em 28 maio 2010.

_____. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, v. 19, p. 15-26, 2008. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo2.pdf>. Acesso em 29 maio 2010.

_____.; AMATO NETO, João. Choir conducting: human resources management and organization of the work. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS), 18., 2007, Dallas. *POM 2007 - Proceedings*. Dallas/ Miami: POMS/ Florida International University, 2007. pp. 01-21.

_____.; _____.; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Maestro as manager: the work of conductors beyond the stage. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS), 21., 2010, Vancouver. *Proceedings*. Vancouver: POMS, 2010. pp. 01-35.

GARCIA, Lenise. *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?* Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=36>. Acesso em 12 jan. 2008.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à administração*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

McELHERAN, Brock. *Conducting technique for beginners and professionals*. New York: Oxford University Press, 1966.

OLIVEIRA, Marilena; OLIVEIRA, José Zula. *O regente regendo o quê?* São Paulo: Lábaron, 2005.

ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

RUDOLF, Max. *The grammar of conducting*. New York: G. Schirmer, 1950.

SANT' ANNA, Anderson; MORAES, Lúcio; KILIMNIK, Zélia. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo.



Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2005.

VIEIRA, Adriane; GARCIA, Fernando. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. *Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica*, São Paulo, v.3, n.1, p. 1-18, 2004.

ZACHARIAS, Vera *Competências e habilidades*. Disponível em:
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/-compehab.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. 5 ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.



A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima

Rosângela Duarte
Universidade Federal de Roraima
roduart@click21.com.br

Resumo: Com o objetivo de investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, este estudo reflete sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. Optei por refletir e analisar como a música está presente na prática pedagógica deste, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Observo e discuto como esse profissional da educação entende e dinamiza o conhecimento musical, ao pensar sobre suas possibilidades de trabalhar com a música na sua prática pedagógica, através de uma ação educativa reflexiva e crítica: a Oficina de Musicalização. O corpo teórico que fundamenta esta pesquisa aborda a teoria piagetiana e o pensamento de Paulo Freire, calcada na relação dialógica-dialética entre educador e educando. Como metodologia, adotei a pesquisa-ação ressaltando: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo consequente da interação entre pesquisador e pesquisado. A presente pesquisa pretende contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento musical e para a formação de um professor que possa agir e refletir na e para a prática educativa na Educação Infantil.

Palavras-chave: Musicalização, Formação do Professor da Educação Infantil, Pesquisa-ação.

Questões de Pesquisa

A reflexão que se fez das visões que os professores da Educação Infantil têm da Educação Musical, neste nível de ensino, implica estudar o saber artístico e estético musical da criança, conhecer as vivências musicais do professor, compreender a música na educação, presente em muitas temáticas pesquisadas nas últimas décadas. Dentre elas, optei por buscar responder: Como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica?

O trabalho que apresento procurou investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, refletindo sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR.

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a exemplo de que acontece em Boa Vista –RR, normalmente contemplam o ensino da arte de maneira generalizada. Os



alunos de Pedagogia hoje têm a incumbência de atender também à Educação Infantil. Como professora do curso de Pedagogia, ouço muitos questionamentos por parte dos alunos que gostariam de desenvolver os conteúdos próprios da educação musical, mas não se sentem seguros pela falta de conhecimento específico na área. Esse fato me causou uma inquietação e me fez refletir sobre como esse profissional da educação poderia entender, organizar e dinamizar o conhecimento musical na prática escolar cotidiana. Qual é a possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de Música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em Música, mas atuantes na Educação Infantil? Desse modo, destaco como foco de investigação para este trabalho: a musicalização de professores da Educação Infantil.

“Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante” (BRITO, 2003, p.28). Essa afirmação reflete meu pensamento e me leva a desenvolver essas questões em relação à Educação Musical, não enfatizando as dificuldades encontradas para a sua realização, mas aceitando o desafio de pensar sobre possíveis soluções para reverter a realidade.

E como hipótese, se for dada à oportunidade ao professor de se musicalizar, provavelmente ele se sentirá mais capaz em proporcionar atividades específicas da área de Educação Musical para seus alunos. A partir de suas construções musicais, o professor da Educação Infantil poderá direcionar suas práticas pedagógicas musicais de modo consciente, ativo e reflexivo, o que lhe permitirá ser mais comprometido com o processo de ensino e de aprendizagem da Educação Musical na escola.

Busquei observar como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, através de uma ação educativa reflexiva e crítica. Senti também a necessidade de potencializar o processo do fazer musical do professor, para que este pudesse ampliar a sua prática pedagógica compreendendo o desenvolvimento musical na criança e relacionando-o com outras áreas do conhecimento.

O aporte teórico desta pesquisa fundamentou-se na teoria piagetiana (PIAGET, 2001; 1998;1987;1976) e no pensamento de Paulo Freire (1996), calcada na relação dialógica-educadora que parte sempre da realidade, dos conhecimentos e da experiência do sujeito, para construir a partir daí novos conhecimentos, vinculados ao seu contexto. Abordo o desenvolvimento da criança e suas implicações para a educação musical a partir do pensamento dos autores: Beyer (1993; 1998; 2000; 2001); Maffioletti (1998; 2001); Langer (1981); Blacking (1990); Davidson, Howe e Sloboda (1997); Hallam (2006), entre outros.



Para discutir a formação do professor e a educação musical, adotei os estudos de autores como Bellochio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005). E, a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Schafer (2001); pude refletir sobre a presença da música na Educação Infantil como área de conhecimento.

A metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa-ação, tendo como as principais características: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo consequente da interação entre pesquisador e pesquisado. Elegi como instrumentos de pesquisa a entrevista, a elaboração de um diário de campo, a observação, os quais me permitiram captar a subjetividade dos participantes, favoreceram a intervenção destes em sua realidade e iniciaram um processo de criação de possibilidades para transformar os contextos estudados.

Como elemento de ação, optei em realizar uma Oficina de Musicalização, pois somente através da experiência vivida se pode construir esquemas que nos façam estruturar novos conhecimentos (KEBACH & DUARTE, 2008).

A pesquisa foi realizada na cidade de Boa Vista/RR, tendo como sujeitos 08 professores da Educação Infantil.

Concepções, vivências e construções musicais dos professores de Educação Infantil

A partir da realização desse estudo, realizado no âmbito das escolas de Educação Infantil de Boa Vista – RR, foi possível ter acesso a uma gama de concepções e vivências dos professores até o momento não exploradas. Pude refletir sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído. Verifiquei que o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática do professor deste nível de ensino depende da disponibilidade de formação continuada na área.. Não basta termos uma legislação que inclua a música na Educação Básica, se ignorarmos como os professores pedagogos estão sendo formados, a falta de professores especialistas que atendam a demanda desse nível de ensino, enfim como a comunidade escolar percebe a presença da música na escola.

Assim, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de uma discussão acerca da realidade do papel da música na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e da



possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em música.

A partir da concepção e da orientação dos trabalhos que envolveram a exposição de vivências musicais do grupo de professores participantes deste estudo, foi possível a construção de um referencial, delimitando as experiências musicais vividas e lembradas por eles. A relação dialógica, a partir das exposições individuais e de reflexões coletivas, acerca das diferentes formas de experiência musical vivenciadas ao longo das atividades realizadas com esses professores, evidenciou os pontos mais críticos de compreensão quanto ao ensino da música na Educação Infantil.

A possibilidade de o grupo discutir suas formas de entendimento acerca da presença ou da ausência da Música, a partir das referências de suas experiências individuais, propiciou ao professor um ambiente de confiança para tratar livremente sobre o assunto. O relato das experiências musicais dos professores permitiu não somente conhecê-los melhor, mas estabelecer diálogos críticos, traçando um paralelo entre as ações presentes nas suas práticas pedagógicas e a reflexão sobre o já vivido.

Ficou claro o interesse do grupo em participar da pesquisa, ao fazerem referência à oficina, citando-a como uma oportunidade de construir novos conhecimentos sobre música, visando a uma mudança de ação futura nas suas práticas pedagógicas. Ademais, é importante destacar a relevância das manifestações positivas em que os professores tenham declarado se reconhecerem em um espaço para a sua própria musicalização.

Ao relatarem suas experiências com a música para o grupo, ampliaram o seu conceito de musicalizar, por entenderem que esta ação vai além de uma formação técnica de uma área específica de atuação. Ao manifestarem seus primeiros contatos com a música, através de suas vivências prévias, os professores retrataram lembranças que se tornaram tão presentes, a ponto de demonstrarem entusiasmo ao fazerem tais reflexões. Pude perceber a necessidade que se tem de ser ouvido pelo outro e vice-versa, de se ter momentos de liberdade para expressar sentimentos que carregamos desde a infância e, principalmente que isso ocorre com outras pessoas com a quais convivemos.

De fato, muitas das experiências com a música estão vinculadas ao ambiente familiar. A influência da ação de seus familiares 'autorizou' a percepção e a concepção dos próprios professores em relação à apreciação musical, ao gosto musical, a atividades musicais, enfim, ao grau de importância que a música exerce nas suas vidas. Além da família, os professores deixaram transparecer suas práticas culturais, especialmente as musicais,



advindas do meio social ao qual pertencem. O olhar que lançam sobre o mundo artístico, que se encontra ao seu redor, reflete o gosto e a forma com que se identificam com a sua cultura.

Os professores demonstraram que esse primeiro contato com a música aparece de forma pontual e não intencional nas ações cotidianas. As lembranças gravadas na memória eram claramente desnudadas e compartilhadas com um grau de satisfação e as falas registravam sentimentos de prazer, de saudades, de paixão, de felicidade, de fé, de perda. Esse espaço de troca de experiência pessoal se transformou em um momento de interação entre os participantes do grupo, ao estabelecer uma cumplicidade como ponto de partida para as ações futuras na busca da musicalização.

O trabalho em grupo, repleto de diversidade cultural carregada através de cada um dos seus participantes, demonstra ser um campo favorável à interação para que se estabeleça uma dinâmica cultural. Cada um é ao mesmo tempo singular e múltiplo, e todos se encontram imersos numa dinâmica cultural, na qual somos transformados e transformamos. Sendo assim, considero que a musicalização constitui um processo de educação, através do qual um sujeito pode aprender as possibilidades e as limitações da participação em contextos sociais, preparados para a exposição e a análise crítica de valores culturais fundamentais.

Outro modo de apreender a música citado pelos professores foi o próprio ingresso na escola. A figura da professora que utilizava a música nas suas aulas ficou marcada nas suas lembranças, traduzidas como situações inesquecíveis. Por outro lado, a presença de pensamentos, analisados a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, como “sou desafinada e não tenho ritmo, nem para dançar” e “eu não sei cantar”, demonstram que a incorporação do fracasso diante das atividades musicais por uma forte e arraigada crença da ausência completa de aptidão ou talento para realizá-las, ainda está presente nas concepções voltadas para o aprender e o ensinar música. Isso retrata um processo de ensino que ainda está preso a determinados padrões que não são capazes de atender às diversas necessidades dos alunos.

Nem todos os professores têm consciência de seus próprios processos de aprendizagem, sendo incapazes de julgar que a culpa deles terem se saído mal anteriormente não estava, necessariamente, ligada as suas próprias habilidades artísticas e, sim, ao terrível manuseio dos conteúdos por parte de seus professores. Alguns professores participantes da pesquisa, não conseguiram descentrar-se a ponto de se enxergarem do mesmo ponto de vista (numa pedagogia mais moderna) que vêem seus próprios alunos. Mesmo sabendo da existência de concepções epistemológicas como a de Piaget, os próprios pedagogos ainda



enxergam a Música como algo para “iluminados”, que não conseguem exercitar o próprio conhecimento para a Música, como fariam com a Matemática, o Português.

A partir da análise das falas dos professores, as experiências vividas na infância, que são guardadas na memória por toda a vida, acabam por refletir na sua ação quando adultos. Essa característica humana aponta para a necessidade que se tem de propiciarmos às crianças condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno, pois isso influenciará nas suas ações futuras, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, foco desta pesquisa. Ao se complementarem, esses dois ambientes se tornam a base para a estruturação do sujeito que está em pleno desenvolvimento.

Todos os professores participantes da Oficina demonstraram-se favoráveis em relação à música como parte integrante do currículo escolar, mas desconheciam a Lei Nº. 11.769, de 18/08/08. Mesmo que todos os participantes do grupo reconheçam a importância da música na formação dos alunos da Educação Infantil, o ensino de música no currículo ainda é incipiente.

As preocupações por parte dos professores refletem a falta de apoio dos gestores escolares, principalmente nas escolas públicas, e a carência de materiais pedagógicos necessários e suficientes para os alunos. Os professores defenderam a presença de um professor especialista em música na escola, a fim de realizar um trabalho de forma integrada e colaborativa, pelo fato da música permear as atividades de rotina da sala de aula desse nível de ensino.

O grupo sinalizou a viabilidade de se trabalhar a música na Educação Infantil, atribuindo mais significados às atividades musicais desenvolvidas na sala de aula, desde que haja investimentos para a sua formação em educação musical. Para eles, a formação continuada, além de contribuir com a atuação do professor da Educação Infantil, é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas nas escolas de Boa Vista – RR, no momento em que a Lei 11.769 se encontra em processo de implantação.

Os professores manifestaram a necessidade de estarem inseridos num grupo para discutir, estudar, junto a um professor especialista. Desta forma acredito que o professor pedagogo e o professor de música podem desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo, a partir de um sólido fundamento sobre as bases de seu trabalho – saberes da função educativa, disciplinares, curriculares e experienciais - para poder argumentar e colocar suas ideias com clareza e segurança na escola. O compartilhamento de saberes entre esses dois profissionais no contexto escolar, pressupõe uma práxis docente que é refletida e dialógica,



pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional consolidando o pensamento de Hentschke *et al* (2006).

Observei que entre as práticas realizadas em sala de aula, houve uma ênfase nas atividades de canto, principalmente relacionado à atividade de dramatização de textos da língua portuguesa, espanhola e inglesa, assim como o seu próprio ensino. Por mais que os professores relatem que a música está sempre presente nas salas da Educação Infantil, os objetivos trabalhados não fazem referência ao material sonoro, sua organização e seus significados.

O contato entre os professores e a música se deu através da Oficina de Musicalização, em que a experiência musical dos professores precisava se processar por caminhos que fossem complementares entre si, através de atividades rítmicas, de apreciação, de interpretação e de criação proporcionando aos professores desafios cada vez mais complexos. Progressivamente, pude observar no decorrer da Oficina as mudanças que ocorreram nas concepções dos professores dessa pesquisa em relação à presença da música no currículo da Educação Infantil, assim como nas atividades musicais inseridas nas suas práticas pedagógicas.

Na construção do conceito de musicalização o grupo partiu de suas experiência musicais práticas. Um participante demonstra a sua compreensão de que a musicalização é uma condição humana e que a ação do professor depende de conhecimentos vivenciados por ele anteriormente. Outro reforça a ideia de que música é uma produção do sentimento humano e já cita elementos musicais como ritmos e sons, agregando mais significado a este conceito. Um outro deixa claro a necessidade de uma formação mais específica na área de música para poder se considerar um sujeito musicalizado. A partir das reflexões do grupo, o processo de musicalização de um sujeito vai além de experiências musicais cotidianas, em que se faz necessário um estudo mais aprofundado dos esquemas de percepção da linguagem musical.

É importante ressaltar que a partir das atividades de escuta ativa, o grupo passou a apresentar maior compreensão sobre o que é a apreciação musical sendo possível elaborar um conceito após ter passado pela experiência da atividade de apreciação musical e ter refletido sobre suas ações claramente identificado quando verbaliza “*A apreciação musical, nada mais é do que ouvir, saber ouvir, parar para ouvir [...] Apreciar... vou parar para ouvir a música em todos os seus detalhes, em todos os seus momentos*”.

Considerações Finais



Na Oficina de Musicalização, pude perceber que as experiências e os conhecimentos do grupo sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, foram aperfeiçoados a partir dos momentos de reflexões individuais e coletivos. Os professores mesmo desprovidos de um conhecimento musical conceitual destacaram aspectos próprios dos elementos musicais.

Buscar o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar a música como uma atividade humana, isto é, ser musicalizado, não exclui ver a música como meio de desenvolver outras capacidades, através de ações interdisciplinares na escola. O fato de a música ser mencionada na fala do grupo, na maioria das vezes, como uma ferramenta, reforça a necessidade de se refletir sobre a formação musical dos professores durante o curso de Magistério, na disciplina da Graduação, enfim, a falta de formação específica na área.

A prática pedagógica deve ser fundamentada na organização de experiências que possibilitem o encontro do sujeito pensante com o objeto do conhecimento, fazendo com que o professor assuma a coordenação do processo pedagógico, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer.

A fim de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas no contexto da Educação Infantil, para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas, limites devem ser superados. Esses limites crescem ainda mais quando se trata da ação educativa no campo musical. O espaço reservado à música fica relegado às aulas de artes ou como ferramenta a outras disciplinas. Ao mesmo tempo, esses limites podem se transformar em desafios, na busca de alternativas para mudar a prática pedagógica dos professores, a fim de concretizarem um processo de musicalização. Esse processo deve acompanhar o aluno durante a sua vida escolar, promover o contato com a música, conduzindo-o ao domínio dos conceitos musicais e a desenvolver sua expressão. Ou seja, fazer uma ativa inserção do sujeito no seu ambiente cultural. Os professores acreditam que investir na sua formação musical constitui uma das formas de potencializar o trabalho colaborativo entre o professor pedagogo e o especialista.

O professor precisa saber como se constitui o conhecimento. Aquele que sabe como o aluno aprende, tem maiores chances de êxito e de “burlar” o sistema tradicional. E esse é o maior desafio para qualquer professor: superar as razões históricas que tornaram a escola inadequada e que levaram ao enfraquecimento da sua posição social e econômica. É transcender os limites da sua formação numa pedagogia tradicional e puramente reprodutora, para uma pedagogia relacional que construa novos saberes, comportamentos, modos de ser.



Referências

BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. In: *VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998.

_____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: *IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Anais... Belém: ABEM, 2000.

_____. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: *IV Encontro Regional da ABEM SUL*. Anais... Santa Maria: ABEM, 2001.

_____. A construção do conhecimento musical na primeira infância. *Revista Em Pauta*, Ano V, nº8, de/1993, p. 48-58.

BLACKING, John. Music in children's cognitive and affective development: problems posed by ethnomusicological research. In: WILSON, F. & ROEHMANN, F. *Music and child development*. (Eds), St. Louis: Missouri, MMB Inc., 1990.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 11.769, de 18/08/2008*. Altera a Lei nº 9394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino na música na educação básica. Brasília, 2008.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DAVIDSON, J. HOWE, M, and SLOBODA. J. Environmental factors in the development of music performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D. and NORTH, A. *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1997.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.11, 2004.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

HALLAM, SUSAN. Musicality. Chpter 5. In: Gary e McPherson. *The child as musician*. Oxford, 2006.



HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista ABEM*, nº 15, setembro 2006, p. 49-58.

KATER, Carlos; MOURA, J. A.; MARTINS, M. A.; FONSECA, M. B. P.; BRAGA, M. *Música na Escola: Implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998)*. In: *VII Encontro Anual da ABEM. Anais...* Recife: ABEM, 1998.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Oficinas Pedagógicas Musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada. In. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. Volume I – nº2 –jul/dez, 2008. <http://www.marilia.unesp.br/scheme>

KROBOT, Liara Roseli; SANTOS, Regina Márcia S.. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: *XIV Encontro Anual da ABEM. Anais...* Belo Horizonte: UEMG, 2005.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MAFFIOLETTI, Leda. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, C.M.& KAERCHER, G.E.P.S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: UFRGS/Governo do Estado do Rio grande do Sul, 1998.

_____ Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. *Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais*. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001.

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

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____ *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____ *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 4ª. Ed., 1976.

_____ ; INHELDER, B. *A Psicologia da criança*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2001.

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



A Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR: uma equipe em prol do estágio acadêmico

Daniela Dotto Machado¹
Universidade Federal de São Carlos
danieladotto@ufscar.br

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar a Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância Universidade Aberta do Brasil – Universidade Federal de São Carlos, bem como o trabalho que está sendo desenvolvido por sua equipe em prol da estruturação das práticas de estágio que iniciará no ano de 2011. Inicialmente, apresentarei os motivos da criação da Coordenação de Estágio e, posteriormente, tratarei da equipe que a compõe e as funções de cada integrante da mesma. Por último, descreverei as principais atividades desenvolvidas pela Coordenação de Estágio no momento atual e as demais almejadas para momentos posteriores ao bom funcionamento do Estágio em Educação Musical no referido curso.

Palavras-chave: Estágio em Educação Musical, Coordenação de Estágio, Formação de professores de música.

Introdução

No ano de 2010, a Coordenação² do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCar, juntamente com a Comissão de Apoio Pedagógico do referido curso, optou pela criação da Coordenação de Estágio em Educação Musical a distância. Essa coordenação tem como objetivo refletir e organizar as normas e as práticas de estágio dos acadêmicos do curso mencionado. Nesse sentido, a Coordenação de Estágio em Educação Musical busca garantir aos alunos e demais envolvidos – tutores presenciais e virtuais, professores diversos, instituições de ensino - uma melhor orientação, compreensão e efetuação da atividade de estágio, tanto nas cidades pólos, onde curso ocorre, quanto em outras localidades, de acordo com as normas já existentes e que vigoram na instituição UFSCar e com os documentos governamentais publicados.

Esta comunicação objetiva apresentar a Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância Universidade Aberta do Brasil (UAB)– Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e o trabalho que está sendo desenvolvido por sua equipe em prol da estruturação das práticas de estágio que iniciará no ano de 2011. O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, apresentarei os motivos da criação da Coordenação de Estágio. Na segunda, tratarei da equipe que a compõe e as funções de cada

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 O Coordenador do referido curso na atualidade é o Prof. Dr. Glauber Santiago.



integrante. Já na terceira parte, descreverei as principais atividades desenvolvidas pela Coordenação de Estágio no momento atual, e as demais almejadas para momentos posteriores ao bom funcionamento do Estágio em Educação Musical do referido curso. Por último, tecerei algumas considerações sobre a referida Coordenação de Estágio e trabalho desenvolvido.

A criação da Coordenação de Estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR

O curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR vigora na instituição desde o ano de 2007, abraçando na atualidade seis cidades, ou pólos distintos: Jales, Osasco, Itapetininga, Barretos, São Carlos, no Estado de São Paulo, e Itaqui, no Rio Grande do Sul. O curso, na totalidade dos pólos, possui cerca de 250 alunos que iniciarão suas atividades de estágio através de cinco (05) disciplinas curriculares, de Estágio em Educação Musical.

As disciplinas de estágio no curso ocorrerão no último ano de formação dos alunos, em desacordo com a proposta apresentada pelos documentos governamentais que defendem as práticas de estágio em momentos bem anteriores a esse. Segundo a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, artigo 13, parágrafo 3, o estágio deve ocorrer da seguinte forma:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002).

Embora o estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCar esteja previsto de modo distinto do estipulado pelo documento governamental, uma reformulação curricular está sendo planejada a ser efetuada em breve a fim de dar uma maior atenção às disciplinas de estágio na grade curricular e a qualificação profissional dos futuros docentes. Na atualidade esse é um assunto bastante discutido entre os professores do referido curso. É possível inferir que, no momento de elaboração da proposta do curso, a questão do estágio não foi planejada e refletida como deveria. Talvez, o que condicionou esse fato tenha sido a falta de conhecimento sobre o assunto dos envolvidos no processo de elaboração da proposta curricular no primeiro momento de construção da mesma. A superação dessa



questão acontecerá com seleção de um grupo de docentes que pensará tal reformulação curricular com conhecimento das orientações legais e necessidades atuais em relação à formação de professores de música.

O que ocorre na atualidade, em relação ao estágio, é que as vivências práticas de estágio serão totalmente novas no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância em vigência e na própria UFSCar nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a preocupação em organizar da melhor forma possível a proposta de estágio neste ano de 2010 para o ano de 2011, época que se iniciará os estágios, é uma demanda existente e urgente. A ansiedade com a organização da proposta de estágio é intensificada porque não há experiências de estágio a distância consolidadas na área da música na UFSCar e em outras instituições que mantêm cursos superiores a distância que auxiliem efetivamente o processo junto ao curso de Licenciatura em Educação Musical. Não obstante vale destacar que a literatura é praticamente inexistente em relação aos procedimentos de Estágio em Educação Musical nessa modalidade de ensino.

Tendo em vista o exposto, no início do ano letivo de 2010, ocorreu por decisão da Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR, e da Comissão de Apoio Pedagógico do referido curso, a composição de uma “Coordenação de Estágio”. Essa coordenação deveria ser composta por professores atuantes na UFSCar, do curso a distância ou do presencial, que tivessem experiências com estágio e/ou que fossem da área de Música ou de Educação Musical, e que estivessem interessados em pensar juntos como enfrentar com a seguinte questão: como estruturar a proposta de estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB-UFSCar, tendo em vista as possíveis dificuldades dessa modalidade de ensino?

Essa questão é levantada, uma vez que se entende que as práticas de estágio na modalidade a distância ocorrerão de forma distinta, em alguns aspectos, das realizadas na modalidade presencial. Na modalidade de ensino presencial os professores de estágio, dependendo de suas propostas, precisam desenvolver muitas atividades vinculadas as escolas e aos alunos, as quais lidam com documentos e pessoas, e que, muitas vezes, estão acostumados e/ou familiarizados. No ensino a distância perguntas como: Quais os espaços serão considerados a realização do estágio acadêmico no curso? Como será feito o contato com as escolas e com os professores de Música ou Arte nas mesmas? Haverá algum tipo de formação ao professores de Música ou Arte a fim de receber os estagiários? Que tipo de formação será essa? Como serão realizadas as avaliações dos estagiários ao longo da disciplina? Que instruções serão necessárias para os alunos efetuarem seus estágios? Por que



e como serão elaboradas e divulgadas as mesmas? Entre tantas outras, tem sido comuns, tanto por alunos quanto por professores. Nesse sentido, ao refletir sobre as dinâmicas e complexidades do ensino a distância e sobre as possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos e professores ao longo das disciplinas de estágio, saliento que a Coordenação de Estágio tem papel essencial na organização e suporte às ações a serem desenvolvidas a partir de 2011.

A equipe da Coordenação de Estágio e suas funções

A equipe da Coordenação de Estágio em Educação Musical é composta por quatro (04) professores e dois (02) alunos de graduação. Um dos quatro professores participantes da Coordenação de Estágio em Educação Musical atua como Coordenador³ de Estágio em Educação Musical. Os outros três professores participarão da equipe como Professores Auxiliares⁴ da Coordenação. Já os dois alunos de graduação atuarão como Estagiários Auxiliares da Coordenação. As funções e o perfil dos professores e alunos que comporão a referida coordenação, e outras informações, são descritos a seguir.

O Coordenador de Estágio em Educação Musical se dedica 20 horas para coordenar:

1. Todas as atividades referentes ao estágio, desde a organização documental e o contato e efetivação de parcerias com instituições de ensino (escolas de educação básica nas cidades dos pólos) até a elaboração e efetivação das propostas das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB – UFSCar;
2. A elaboração e prática de ações formativas de caráter continuado, de preparação ao estágio, destinadas a professores da educação básica pertencentes às escolas de educação básicas nas cidades pólos e aos tutores presenciais e virtuais;
3. A elaboração de materiais didáticos para as disciplinas de estágio tanto pela equipe da Coordenação de Estágio em Educação Musical quanto pelos professores das disciplinas de estágio;
4. O contato com outros professores de estágio de cursos superiores de música no Brasil a fim de discutir as práticas de estágio em educação musical realizadas;
5. O desenvolvimento das atividades de todos os membros da Coordenação de Estágio em Educação Musical.

Os Professores Auxiliares da Coordenação, que também se dedicam 20 horas, deverão auxiliar na realização de atividades práticas e teóricas referentes ao estágio, objetivando: 1. O contato pessoal e a efetivação de parcerias com instituições de ensino dos pólos (cidades onde

³ Na atualidade, quem assume essa função na UFSCar é a Profa. Ms. Daniela Dotto Machado.

⁴ Prof. Ms. Fernando Stanzione Galizia, Prof. Dr. José Arthur Barroso Fernandes e Prof. Eduardo Fioruci.



os alunos realizam o curso a distância); 2. A preparação de materiais didáticos de orientação de estágio aos alunos do curso; acompanhar e orientar a elaboração e a efetivação das disciplinas de estágio pelos professores das disciplinas; 3. Selecionar professores de universidades para atuar nas disciplinas de estágio no curso; 4. Atender as dúvidas dos acadêmicos sobre o estágio e orientá-los, quando necessário; 5. Elaborar e por em prática ações formativas de preparação para o estágio destinado aos professores de Arte da educação básica pertencentes às escolas de educação básicas nas cidades pólos e aos tutores presenciais⁵; 5. Auxiliar na elaboração e gerenciamento de um ambiente virtual para tratar das questões de estágio junto aos alunos, professores e instituições envolvidos, assim que a primeira disciplina de estágio iniciar.

Já os Estagiários Auxiliares da Coordenação, que atuam 20 horas semanais cada, são responsáveis por: 1. Organizar toda a documentação referente ao estágio; 2. Participar das reuniões com os professores da Coordenação de Estágio em Educação Musical, elaborando Atas e sistematizando pautas; 3. Participar das reuniões com os professores da Coordenação de Estágio em Educação Musical na UAB, quando solicitado; 4. Mapear as possibilidades de campo de estágio nos pólos, bem como estreitar contato com as instituições de ensino existentes; 5. Sistematizar todas as informações possíveis em relação ao campo de estágio em documentos apropriados; 6. Organizar as visitas dos Professores Auxiliares da Coordenação nos pólos e nas instituições de ensino onde forem sinalizados interesses de receber os estagiários; 7. Compor e gerenciar um ambiente para tratar das questões de estágio junto aos alunos e professores envolvidos assim que a primeira disciplina de estágio iniciar; 8. Elaborar relatórios mensais das atividades realizadas; 9. Atender e efetuar telefonemas em nome da Coordenação de Estágio em Educação Musical; 10. Efetuar todas as tarefas a serem solicitadas pelos professores que compõem a Coordenação de Estágio em Educação Musical, desde que as mesmas se referiam as atividades relacionadas ao estágio em educação musical da UAB – UFSCar.

⁵ O tutor presencial é um tipo de professor atuante conjuntamente nas disciplinas de estágio que atende os alunos de forma presencial na cidade pólo. No caso do tutor presencial, objetivado pela proposta de estágio, é um professor com formação em Educação Musical contratado pela UAB-UFSCar que tem a função de atender os alunos quando dúvidas referentes aos estágios surgirem, se os alunos desejarem. Vale destacar que durante as disciplinas de estágio os alunos terão ainda acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem pelos professores das disciplinas e pelos tutores virtuais para orientar, dialogar e sanar possíveis dúvidas que apareçam.



Das atividades desenvolvidas pela Coordenação de Estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR

A partir da exposição das funções dos integrantes da Coordenação de Estágio, percebe-se que não são e serão poucas as atividades desenvolvidas pelos mesmos a partir deste ano de 2010. Dentre as atividades que mais chamam a atenção, neste momento, destacam-se três: 1. Listagem das escolas das cidades pólos; 2. Elaboração do Manual de Estágio; 3. Elaboração de um livro sobre as experiências de estágio.

A primeira atividade “Listagem das escolas das cidades pólos”⁶ começou a ser desenvolvida no início de maio de 2010 pelos Estagiários Auxiliares da Coordenação. Seu objetivo foi de realizar um levantamento das escolas de ensino fundamental e médio de todas as cidades pólos, seus endereços, telefones e endereços eletrônicos. O levantamento efetuado partiu dos dados encontrados na internet que foram comparados, posteriormente, aos fornecidos pelas Diretorias de Ensino das cidades pólos. Após a organização inicial das informações das escolas, os secretários entraram em contato, no mês de junho e julho, com as direções ou coordenações pedagógicas das mesmas a fim de consultar seus interesses de receber os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB – UFSCar. É mister destacar que na sequência – nos meses de agosto a outubro - estão previstas as visitas nas escolas pelos professores auxiliares da Coordenação de Estágio com os objetivos de apresentar a proposta de estágio e firmar convênio de estágio com as mesmas, tendo em vista a documentação necessária de acordo com as normas da UFSCar. Além disso, os professores de Arte das instituições de ensino, que aceitarem receber os estagiários de Educação Musical, ainda no ano de 2010, participarão de ações de formação continuada que se estenderão durante todo o tempo que se mantiverem vinculados as ações de estágio junto ao curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB-UFSCar.

A segunda atividade descrita nesta comunicação chama-se “Elaboração do Manual de Estágio”, que começou a ser desenvolvida a partir do mês de maio pelos professores Auxiliares da Coordenação e pela Coordenadora dos Estágios. O Manual de Estágio é um material de caráter impresso, em formato de livro, que será entregue a cada um dos alunos matriculados na primeira disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar. O livro tratará das informações importantes em relação as cinco (05)

⁶ A Coordenação de Estágio propõe que parte das práticas de estágio dos alunos possam ocorrer nas escolas das cidades pólo onde o curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB-UFSCar é ofertado, uma vez que os acadêmicos participam de aulas semanais presenciais do curso nessas localidades desde o início do mesmo.



disciplinas de estágio, que juntas somarão 420 horas. O Manual de Estágio estará dividido em três partes. A primeira tratará do conceito de estágio, como ele está proposto no referido curso e sobre a concepção que o orienta. A segunda parte apresentará as normas que guiarão as práticas de estágio, tentando sanar as possíveis dúvidas dos alunos e dos professores do curso. A terceira parte tratará os documentos de estágio necessários ao conhecimento dos estagiários e todos envolvidos no mesmo.

A terceira atividade “Elaboração de um livro sobre as experiências de estágio” iniciou no mês de abril de 2010, sob responsabilidade da Coordenadora de Estágio. A elaboração do livro conta com a participação da professora das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Música presencial da UFSCar “*Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e 2*, e de alunos e ex-alunos de tal curso, os quais resgatarão algumas de suas experiências de estágio que foram mais interessantes aos mesmos. Além dessas pessoas, o livro contará com a participação voluntária da professora da disciplina de estágio do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa⁷ (UEPG) e de alunos e ex-alunos desse curso dessa instituição. Ainda, no livro, poderão participar professores e alunos de outras universidades que, no momento, estão sendo convidados.

O livro, a priori, estará dividido em duas partes por capítulo. A primeira é destinada a descrição de como tem ocorrido os Estágios em Educação Musical nos cursos de licenciatura nessas instituições de ensino – UFSCar e UEPG. A segunda parte de cada capítulo trará os relatos de experiências de ensino de música dos estagiários. O livro, em um primeiro momento, será destinado aos alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar, que utilizarão o mesmo para leitura e discussão nas disciplinas de estágio. Posteriormente a publicação pela editora da UFSCar, o livro poderá ser distribuído a outras instituições de ensino e/ou comercializado. O livro poderá ainda ser publicado no site do Ministério da Educação e Cultura.

A idéia é de que essa publicação seja a primeira dentre muitas que poderão ocorrer em parceria com professores de universidades públicas e/ou privadas em prol das reflexões e ações de Estágio em Educação Musical, independente de ocorrerem em cursos a distância ou presenciais. Assim, a Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar se apresenta disponível ao desenvolvimento desse tipo de trabalho em parceria com outras instituições. No momento, contato com professores de estágio de outras

⁷ Professora Regina Stori é uma das professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio no curso de Licenciatura em Música da UEPG.



universidades está sendo realizado a fim de divulgar a proposta do livro. Talvez, ocorra a participação de outras pessoas até a sua finalização.

Considerações Finais

A criação da Coordenação de Estágio pelo curso de Licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar pode ser considerada como uma medida essencial ao funcionamento da proposta de estágio que se iniciará no ano de 2011. A preocupação em atender e orientar os acadêmicos do curso, da forma mais adequada possível, é uma demanda existente e fundamental, tendo em vista principalmente a falta de referência na efetivação de uma proposta de Estágio em Educação Musical a distância.

A organização da equipe, suas funções e, principalmente, a determinação e realização de tarefas tem sido um trabalho árduo, mas de intensas descobertas e reflexões a todos os envolvidos. Embora essa experiência seja recente, defende-se a idéia de existir uma coordenação específica para tratar das questões de estágio nos cursos de licenciatura em música. Todo o material que será elaborado não só estruturará a proposta do estágio do curso a distância como também auxiliará ainda mais as práticas já existentes e efetuadas no curso presencial de Licenciatura em Música da UFSCar.

Espera-se que a exposição da Coordenação de Estágio, de suas funções e das suas principais atividades desenvolvidas, neste momento, possa auxiliar as discussões e as ações realizadas por outras instituições de ensino superior que passam por problemas ou dificuldades na sistematização dos Estágios em Educação Musical.



Referências

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acessado em: 28 de maio de 2010.



A dimensão formativa das políticas públicas em educação musical: a diversidade vista por licenciandos

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: Nesta comunicação apresentarei um recorte da pesquisa concluída que tem como tema diversidade e formação de professores de música. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos. Por sua vez, os objetivos específicos foram: identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação. Para atendê-los, foi realizado um estudo qualitativo de entrevistas, com 17 licenciandos, prováveis concluintes, de três Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. O referencial teórico-metodológico foi composto por alguns conceitos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2005a). A análise das informações socializadas aponta para a necessidade de reconhecer a formação de professores de música como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, sejam discutidos e considerados no processo de elaboração de políticas públicas em educação musical, especialmente em sua dimensão formativa.

Palavras-chave: diversidade, formação inicial de professores de música, teoria crítica pós-moderna.

Introdução

As políticas públicas para a formação de professores de música incluem, entre outros âmbitos, o da legislação educacional. Nos documentos que regem essa formação é possível identificar o termo diversidade assumindo diferentes significados, ao mesmo tempo em que determinam o trato dos vários aspectos da diversidade nas escolas e no percurso da formação. Essa foi uma das perspectivas que utilizei para a construção do objeto da pesquisa de doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹. Nela, tive como objetivo geral investigar como estão sendo formados os professores de música para trabalhar com/em a diversidade presente na sociedade, a partir da perspectiva dos licenciandos. Por sua vez, os objetivos específicos foram: identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados – condição de produção/reprodução dos

¹ Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Luciana Del-Ben. A autora foi bolsista da CAPES/PICDT.



discursos e práticas na universidade e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades; identificar quais os instrumentos de construção/manutenção/transformação sociocultural de que vão dispor; e analisar que conhecimentos são priorizados nessa formação².

Nesta comunicação apresentarei parte da síntese realizada com as informações compartilhadas pelos licenciandos, que tem como foco a complexidade do termo diversidade, especialmente quando o relacionamos com as individualidades na formação de professores.

Referencial Teórico-Methodológico

Para atender aos objetivos da pesquisa utilizei, como referencial teórico-metodológico, alguns conceitos da teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2005a). Dentre eles, a sociologia das ausências que contempla, em sua teorização, as ecologias dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Essa divisão é assim apresentada para ser didática pois, na realidade, elas se entrelaçam. Além disso, por ser o conhecimento o ponto de partida da discussão do autor sobre a modernidade, a ecologia dos saberes se sobressai em relação a outras, nos textos desse autor e, também, nesta pesquisa. É por essa razão que

adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico significa reconhecer ademais a não-neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Significa formar determinados valores nos futuros profissionais da docência, levando a dimensionar uma ótica na relação entre interesses, saberes e competências, entre os componentes afetivos e cognitivos gerados no marco das estruturas e dinâmicas de poder, para assumir um compromisso com seus alunos e a sociedade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 34).

A não neutralidade dos saberes corresponde à aceitação de que “a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54). Por isso essa diferença assume a “hierarquia epistemológica, geradora de manipulações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos” (Ibid., id.). Ela traz consigo “outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista –” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 54), discutidas nas outras ecologias.

² Objetivos construídos a partir do texto de Clemêncio (2003, p. 102-103).



Esses conceitos também determinaram as decisões metodológicas. Por isso, o estudo de entrevistas de cunho qualitativo foi realizado com 17 licenciandos de Instituições Federais de Ensino do Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –, prováveis concluintes no ano de 2007, que aceitaram participar da pesquisa. A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista episódica, apresentada por Flick (2005, p. 116) como o instrumento capaz de tornar acessível o conhecimento episódico – que “está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações)” – e o conhecimento semântico – que “é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos” – ao se estudar um tema concreto.

As informações construídas com os entrevistados foram analisadas a partir de duas grandes categorias: tempo das instituições e tempo da ação e das pessoas. A ecologia das temporalidades foi, então, o fio condutor da análise, auxiliando a identificar quais as concepções dos licenciandos sobre diversidade, que conhecimentos são reconhecidos pelos licenciandos em sua formação e que relações eles estabelecem entre esses conhecimentos e o contexto em que vivem e atuam ou irão atuar.

Diversidade e individualidades na formação de professores de música

O conhecimento construído na simultaneidade dos tempos da formação – o tempo das instituições e o tempo da ação e das pessoas – tem como ponto de partida as falas dos alunos sobre o termo diversidade em diálogo com a literatura. As reações iniciais dos entrevistados, assim como suas respostas ao questionamento sobre diversidade, demonstraram a dificuldade existente em conceituar esse termo. Essa postura assemelha-se ao uso desse termo na legislação específica da formação do professor, que não indica um sentido único. Como lembra Júlia³, “a diversidade tá presente em todo momento, embora a gente não fique falando dela o tempo inteiro, tá subentendido.” Por isso, ao solicitar que falassem sobre o que entendiam por diversidade, os licenciandos arriscaram, de forma reticente, algumas possibilidades. Iam, aos poucos, se conscientizando da polissemia que a palavra carrega e suas definições indicaram as concepções que tinham sobre diversidade.

A partir das narrativas dos licenciandos, pude inferir que a percepção deles sobre diversidade atendia mais aos critérios das monoculturas e lógicas da razão indolente do que aos da sociologia das ausências, da razão cosmopolita (SANTOS, 2004). A lógica da

³ Os nomes utilizados são fictícios, para garantir o anonimato dos participantes.



classificação social se impôs, em vários momentos, à ecologia dos reconhecimentos, caracterizando, assim, as ausências ainda arraigadas no curso. Por isso, ao responderem sobre diversidade, os entrevistados atrelavam suas respostas às suas histórias de vida. Partiam sempre do que estava próximo, ou seja, de suas próprias diferenças e só depois as associavam às diferenças ligadas ao outro. Diferenças relacionadas ao gênero, à raça, à classe, entre outros aspectos da lógica citada.

Dessa forma, um aspecto da diversidade no contexto da formação de professores se tornava presente antes das respostas ao questionamento sobre diversidade, pois era inerente aos próprios participantes da pesquisa. A diversidade de indivíduos em cada instituição aparecia nas subjetividades reveladas em suas declarações. As características pessoais interferiram nas respostas e na quantidade de narrativas que faziam sobre a formação recebida em seus cursos, como confirma Tiane: “capaz! Vou te dar trabalho. Eu não consigo falar pouco. [Risos]”. Essas idiossincrasias, resultado de trajetórias e experiências diferenciadas, explicavam, na maioria das vezes, os projetos futuros e as expectativas em relação ao curso. Elas foram, também, responsáveis por complexificar a formação desses futuros professores, como apontado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Para os autores,

no atual contexto, a diversidade é uma característica que tem se intensificado na sociedade contemporânea. Assim, nas agências formadoras temos alunos com necessidades e interesses heterogêneos, o que nos leva a considerar que os futuros profissionais têm projetos pessoais, trajetos e experiências diferentes. Nesse sentido, a formação encontra-se, portanto, face a uma complexidade significativa. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 143).

No entanto, as marcas dessa complexidade nem sempre foram consideradas. Mesmo quando, aparentemente, os professores as consideram, aparecem como “uma atividade de interação”, nas aulas de início de semestre. Em alguns casos, essas marcas são tornadas invisíveis, numa tentativa de homogeneização dos alunos (CAPELO, 2003). Essa estratégia parece ser buscada porque “a homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; [embora] a diversidade [seja] muito mais rica” (PENNA, 2006, p. 42). Essa homogeneidade, característica da lógica da classificação social, torna os alunos “pessoas normais” ou dentro “da norma”, e naturaliza a ausência dos diferentes no contexto da formação.

Além disso, a “‘norma’ escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização” (IMBERNÓN, 2000, p. 82). Esse processo de padronização pode ser assim explicado:



A diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, espacialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a escola se incumbe de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo. (CAPELO, 2003, p. 116-117).

Alguns componentes dessa complexidade da formação estavam presentes nas respostas dos alunos e, muitas vezes, eram referentes aos silêncios instituídos e naturalizados. Configurados por meio das exclusões, esses silêncios foram identificados desde o primeiro momento, ou seja, no acesso aos cursos. Eles também estavam ligados às diferenças relacionadas à lógica da classificação social.

Dentre as dificuldades encontradas no momento do acesso estavam a não inclusão da música no ensino fundamental e médio e a situação financeira desfavorável para pagar a taxa exigida no momento do vestibular, ou para pagar um curso em uma escola específica que habilitasse a prestar o teste seletivo. Aqueles que conseguiram driblar essas dificuldades e passaram no vestibular, apontaram o problema da permanência no curso como decorrente de sua condição socioeconômica. Para permanecer, precisavam trabalhar. Dessa forma, o trabalho durante a graduação era outro aspecto que os diferenciava no contexto da formação. Na lógica produtivista, esses alunos seriam menos “produtivos” e, conseqüentemente, inaptos para atender aos critérios de avaliação e classificação dos cursos, internamente ou em programas institucionais.

Esse contexto, presente nas universidades pesquisadas, ocorre, também, “na maioria dos países [onde] os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso um mistura de mérito e privilégio⁴” (SANTOS, 2005b, p. 67). Por isso a ausência de estudantes de origem étnico-racial diferente da maioria (negra ou indígena) ficou evidente mesmo nas universidades onde os entrevistados confirmavam a sua presença.

“Não existir uma diversidade tão grande assim de etnia, de cultura” ou “essa falta de diferença dentro do curso” se evidenciou também entre os participantes da pesquisa. Dos 17 entrevistados, só uma aluna se identificou como negra e nenhum como indígena. Na UFPel, após admitir que havia alunos negros no curso, Júlia teve o cuidado de desvinculá-los dos programas de cotas. Pareceu não relacionar esse tipo de acesso às “experiências de

⁴ Foi mantido, nas citações, o português de Portugal.



reconhecimento” (SANTOS, 2004), à “uma pedagogia cidadã [que, ao ser implantada,] revela à sociedade o seu poder de intervenção e interferência no curso da história” (SEGATO, 2005, p. 10).

Essa ação afirmativa foi lembrada por alunos das três instituições, aparentemente porque suas universidades estavam em processo de discussão e votação das políticas de cotas étnico-raciais e sociais. Por ser um terreno de conflitos, as opiniões refletiram várias posições diante desse tema. Havia aqueles que defendiam as cotas sociais, por isso só aceitavam as cotas étnico-raciais vinculadas àquelas. No entanto, embora em algumas universidades ocorra essa vinculação, Santos (2005b) adverte para a necessidade de serem pensadas também separadamente.

Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um facto, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de acção afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono. Sem dúvida que a discriminação racial ou étnica ocorre em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objecto de medidas específicas. (SANTOS, 2005b, p. 69).

A ausência dessas pessoas em cursos de graduação aparece como característica do racismo institucional (SILVÉRIO, 2002). A necessidade da presença dos diferentes em vários níveis do ensino, inclusive na formação de professores, é advogado pelo autor quando diz:

O que se deve ter em mente é que, sendo as universidades e as faculdades as instituições responsáveis pela formação dos professores que operam nos diferentes graus de ensino em todo o país, o conhecimento de nossa diversidade cultural no plano dos conteúdos ministrados deve acoplar-se à diversidade no plano representacional, isto é, à das pessoas que são formadas nos diferentes cursos. (SILVÉRIO, 2002, p. 239).

Alberto tenta explicar essa aparente ausência, comparando o contexto brasileiro com o norte-americano:

no contexto de escola não tem uma diversidade, em termos de raça, como você vai encontrar numa escola dos Estados Unidos, que você vai encontrar esp[anhol], mexicano, latino-americano, é bem mais diverso, árabe.. Aqui no Brasil, por incrível que pareça, nossa diversidade, que eu acredito que não é uma diversidade, porque é o povo brasileiro, que é essa mistura. Então a gente não tem essa questão. (Alberto)



O “povo brasileiro”, “essa mistura”, encontra sustentação teórica na proposição de Gilberto Freyre (1933), que torna o negro invisível e nos transforma em um país de morenos. Assim, “a morte da cor [preta teve] tonalidades verde e amarela, em uma espécie de fundamentalismo patriótico que negava a discriminação racial e seus efeitos” (SOARES; BORGES, 2004, p. 27).

No entanto, “a história da humanidade confirma a inconsistência da noção de raça pura. Misturas biológicas são a constante. Do ponto de vista da genética, não existe raça branca ou negra. Não existe raça ariana ou latina. Também não existe raça brasileira” (DADESKY, 2001, p. 45). Mesmo quando é possível identificar a hegemonia de determinadas características, e denominá-los de “caucasianos”, “brancos”, “amarelos”, deve-se salientar que “os povos nunca cessaram de se misturar uns aos outros. Daí a evidente diversidade dos tipos físicos que formam a população mundial” (DADESKY, 2001, p. 45).

Apesar disso, os preconceitos aparecem, especialmente porque

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. (LOURO, 2004, p. 75).

Esses corpos na cultura foram, também, responsáveis por outros silenciamentos. Além da cor da pele, a orientação sexual fez parte dos silêncios identificados na diversidade da formação, embora de uma forma mais evasiva. Talvez devido às campanhas contra a homofobia, encabeçadas, principalmente, por organizações civis. A discriminação ou o preconceito, nesse contexto, eram descritos como brincadeiras, seguidas, algumas vezes, pelo comentário: “mas aí não é preconceito”. Ao se referirem às “piadinhas pelas costas” ou ao “climazinho” que se estabelecia entre os colegas, o constrangimento foi perceptível – “mas eu vi que as pessoas ficavam meio assim” – e poderia ser pensado, a partir do que Seffner (2004) designa por violência estrutural, ou seja,

[a]quelas formas de violência que não se apresentam de maneira súbita, nem são derivadas de situações excepcionais, como guerras, mas estão instaladas na intimidade da vida cotidiana dos indivíduos, atuando de forma constante e sendo muitas vezes dificilmente nomeadas como violentas, uma vez que se apresentam quase “naturalizadas”. (SEFFNER, 2004, p. 88).

A alteração dessa “naturalização” poderá se viabilizar, se considerarmos que “discutir e problematizar este lugar de onde se nomeiam as diferenças é fazer avançar não



apenas o conhecimento científico sobre estes temas como também modos mais solidários de se viver à [sic] sexualidade” (SEFFNER, 2006, p. 92). E os cursos de formação de professores também se incluem nesses lugares onde a “diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade” (MEYER, 2007, p. 18). Por isso torna-se necessário aceitar que

nesse contexto de disputas, as questões referentes a diferenças de gênero, raça/etnia e de sexualidade ocupam, hoje, um lugar importante no contexto escolar. E isto significa que gênero, raça/etnia e sexualidade precisam ser discutidos e tematizados pelos habitantes desse espaço institucional. (MEYER, 2007, p. 15).

Outras diferenças reveladas pelos licenciandos no espaço institucional e também referentes ao corpo foram aquelas relacionadas às necessidades especiais. Poucos são os alunos portadores de necessidades especiais que integram os cursos e, segundo Veridiana, “a instituição não tava preparada pra um aluno assim”. Por isso o fato de um deficiente visual ser aprovado em um vestibular para o curso de música ainda é algo inusitado. No vestibular de 2009 da UFRGS, André Vicente da Silva, “cego desde pequeno”, foi aprovado e, no site que divulgou esse acontecimento, há um depoimento creditado à professora Flávia Domingues Alves, então chefe do departamento de música, onde “afirma que a chegada desses jovens é um desafio à faculdade, que já começou a desenvolver material didático em Braille”⁵.

Mesmo não sendo consideradas como desafio, as diferentes individualidades se fizeram presentes, atreladas à diversidade de expectativas, de gostos e de percursos. Travassos (2005) aponta essas trajetórias estudantis como o outro lado da moeda, que se contrapõem à ordenação institucional, embora sejam balizadas por ela.

As combinações de atividades musicais diversas, as transferências de um curso a outro, os retornos à escola após a formatura para completar um segundo curso, os trancamentos e desistências – toda a movimentação dos estudantes pelos canais disponíveis de circulação entre os currículos e carreiras – expressam alternâncias entre as dimensões qualitativa, quantitativa e conspícua do individualismo. (TRAVASSOS, 2005, p. 17).

Esses aspectos do percurso acadêmico eram visto pelos mais “velhos” e por aqueles que já haviam passado por outro curso como um diferencial, que os tornava mais aptos para entender os processos da formação.

Considerações finais

⁵ Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/brasil/2009/02/06/ult4733u29948.jhtm>>. Acesso em: 22 fev. 2009.



A partir das informações compartilhadas pelos entrevistados, foi possível identificar que o termo diversidade é visto pelos licenciandos a partir de suas individualidades e de suas experiências dentro e fora do curso, em tempos diferentes. Além disso, as narrativas indicavam para a ausência de uma proposta institucional consolidada sobre diversidade em seus cursos de formação. Esse descompasso entre diversidade e formação é uma das causas das tensões que se apresentam no curso de licenciatura em música e que o caracterizam como ecótono, termo que, na ecologia, designa uma “zona de união” ou “cinturão de tensão” que congrega duas ou mais comunidades, tornando-a, assim, singular (ODUM, 2004).

Por isso, torna-se necessário reconhecê-lo como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade. Espaço onde os temas “delicados”, como religião, orientação sexual, raça, etnia, preconceitos, racismos, sejam discutidos e considerados no processo de elaboração de políticas públicas em educação musical, especialmente em sua dimensão formativa.



Referências

- CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.
- CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 87-104, set. 2003.
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-136.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regimen da economia patriarcal*. Rio [de Janeiro]: Maia & Schmidt, 1933.
- IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-95.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Introdução. Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações. In: BEZERRA, Nielson da Silva. (Org.). *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007. p. 13-18.
- ODUM, Eugene P. *Fundamentos de ecologia*. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- 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.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- 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, 2005a.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005b.



SANTOS, Boaventura de SOUSA; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SEFFNER, Fernando. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard. (Orgs.). *Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempo de aids*. Rio de Janeiro: Pallas : Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004. p. 85-104.

_____. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferenças. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. p. 86-93.

SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. Série Antropologia. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie372empdf.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2009.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

SOARES, Gláucio Ary D.; BORGES, Doriam. A Cor da Morte. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 209, p. 26-31, out. 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 11-19, mar. 2005.



A Educação Musical: entre o Curso de Pedagogia e a sala de aula

Aruna Noal Correa¹
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
arunanoal@hotmail.com

Resumo: A presente comunicação é fundamentada em reflexões acerca da relação entre o processo músico-formativo construído no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a prática musical das professoras unidocentes. Estruturada a partir de pesquisa desenvolvida a nível de mestrado, que investigou as contribuições do “Programa LEM:Tocar e Cantar” para a formação de unidocentes, buscou-se organizar as narrativas das entrevistadas a partir da perspectiva entre a formação musical e pedagógico-musical nas disciplinas e nas oficinas e a prática musical escolar. Apontou-se a trajetória de inserção da formação em Música no Curso de Pedagogia da UFSM, algumas narrativas das entrevistadas sobre a Educação Musical em ambos os contextos e algumas considerações sobre a Educação Musical da graduação e da sala de aula. Ao final, pretende-se com este artigo, promover a reflexão sobre a relevância de se incentivar o processo músico-formativo em Cursos de Pedagogia pelo país, divulgar pesquisas desenvolvidas sob essa temática e o trabalho pioneiro no Brasil, organizado através do Programa LEM no formato de oficinas ligadas a formação inicial, conhecendo o ponto de vista daquelas que as vivenciaram durante a formação.

Palavras-chave: Educação Musical, Curso de Pedagogia, Oficina de Música.

A Educação Musical brasileira passa atualmente por uma fase de (re)descoberta, de reflexões e adaptações voltadas a uma escola da atualidade. Uma escola que parece não ter mais “braços”, tempo ou espaços para abarcar todas as novidades, desde tecnológicas até sociais. No decorrer de alguns anos participando de eventos, debates e pesquisando sobre Educação Musical, reconheço que temos muitos aspectos a discutir sobre essa área do conhecimento.

Visando, a partir destas discussões, atender as necessidades formativas de professores especialistas, professoras² unidocentes, crianças, comunidades escolares, e outros diferentes profissionais em diversos contextos de formação musical formal, informal e/ou não-formal espalhados pelo nosso vasto país. Respeitando a imensa diversidade de culturas, línguas, credos, encontrados e outros ainda desconhecidos no Brasil.

Ainda lembro das palavras da professora Jusamara Souza no Encontro Regional da ABEM-Sul do ano de 2010, quando ela menciona que a Educação Musical não está retornando a escola, pois ela nunca saiu de lá. Penso que o que retorna é a preocupação e reflexão sobre as práticas musicais nos espaços escolares. E, assim, podemos considerar que

¹ Bolsista CAPES/DS.

² Termos utilizados no gênero feminino por historicamente este curso se constituir em sua maioria por mulheres.



estamos todos, de certo modo, preparados para receber e trabalhar com a música em sala de aula ou fora dela.

Recordo também, que em seu “Discurso do Silêncio”, Rosa Fuks (1991) descreve as “professorandas” do ensino normal e a formação musical que obtinham já por volta de 1835. Nesta direção fazemos um exercício mental, retrocedendo ao Jardim de Infância, Maternal ou Creches que possam ter frequentado e tentemos rememorar canções que nos eram caras naquela época. Muitas das cantigas de roda, acalantos ou canções regionais nos foram ensinadas por professoras unidocentes. Isso nunca deixou de acontecer mesmo que sem a reflexão que entendemos ser necessária hoje.

A partir de minha formação enquanto professora de Educação Infantil e Anos Iniciais, tenho pesquisado³ sobre a formação musical e pedagógico-musical das professoras unidocentes que como eu, possuem uma formação muito generalizada em diferentes áreas do conhecimento, tendo como objetivo formar globalmente crianças de diferentes idades.

Uma série de fatores estão imbricados na formação desses profissionais, uma em especial, que me instiga, é ligada justamente a cultura musical destas futuras professoras, que em geral não possuem relação com a música a não ser através da mídia.

A partir disto, questiono qual será a formação pertinente para estas profissionais e, se existir uma, em que consistiria para que estivessem preparadas para entender a música e trabalhar com as crianças de uma forma diferente da criticada criação de hábitos, comandos ou oferecendo apenas um fundo para outras atividades dentro da sala de aula. Destaco, que essa formação na área de Educação Musical em Cursos de Pedagogia é muitas vezes pouco específica ou em determinados contextos inexistente (FURQUIM, 2009; FIGUEIREDO, 2004, 2003, dentre outros).

Pensando sobre isso e resgatando dados armazenados a partir de minha pesquisa no mestrado, passo a descrever a trajetória da Educação Musical nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (a qual também obtive minha formação) e como professoras formadas neste Curso tendem a conduzir a música nos espaços escolares em que se inseriram.

³ Outras pesquisas voltadas a essa temática vem sendo organizadas há alguns anos, vide estudos de Bellocchio (2000), Spanavello (2006), Oestreich (2009) e Werle (2010). Voltados a compreensão da relação entre educação musical, unidocência, processo de formação musical (conhecimentos específicos da área de Música), pedagógico-musical (conhecimentos e atividades voltados a como ensinar música) e prática musical escolar.



A Educação Musical e o Curso de Pedagogia/UFSM: Trajetória de inserção

O professor unidocente historicamente vem sendo formado a partir de um currículo diversificado quanto aos conteúdos contemplados durante a formação inicial. Em 1996 Brzezinski alertava que “o problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje polemizado [...]” (ibid, p. 72) por questões básicas. E complementa que no Brasil, a Pedagogia, enquanto curso de graduação, é “[...] desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins” (ibid, p. 72).

Nesse sentido, resalto que os Cursos de Pedagogia no país organizavam seu currículo de acordo com aqueles conhecimentos que eram considerados essenciais. Com a Música não foi diferente. Entretanto, foi no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, e que temos conhecimento até hoje, que se deu pioneiramente a inserção curricular de uma disciplina voltada a essa área do conhecimento.

Compondo uma das exceções no Brasil, o Curso contemplou separadamente em sua matriz curricular na forma de disciplinas de caráter obrigatório, desde 1984, três das quatro áreas das Artes, sendo estas: Artes Visuais, Música e Teatro. Contemplando, assim, desde este ano, a disciplina denominada Metodologia do Ensino da Música, cuja carga horária total era de 90h sendo destas, 60h/a de atividades teóricas e 30 h/a de atividades práticas.

No ano de 2003, após uma reformulação curricular no Curso de Pedagogia em questão, a carga horária dessa disciplina, foi dividida em duas disciplinas, Educação Musical I e Educação Musical II, cada uma com 45h/a. Posteriormente foram implementadas reestruturações curriculares no Curso ao longo dos anos, mas foi no ano de 2007 que as disciplinas foram reorganizadas e o Curso passou a contemplar a configuração atual: Educação Musical (MEN 1180, no sexto semestre) e Educação Musical para a Infância (MEN 1189, no sétimo semestre) ambas com 60 e 30 horas/aula, respectivamente.

Por contar com essa estrutura curricular diferenciada no que se relaciona a área das Artes, foi possível estabelecer um trabalho compartilhado com a Música – Licenciatura, o que viabilizou complementar e expandir a formação musical e pedagógico-musical obrigatória. Em virtude deste trabalho colaborativo inicial, foi elaborado um trabalho entre Cursos a partir de 2000, com acadêmicos e professores da Licenciatura em Música e os professores das disciplinas específicas da área de Música no Curso de Pedagogia. Assim, organizaram-se oficinas de música para complementar a formação construída nas disciplinas.



Estas oficinas de música oferecidas pelo Laboratório de Educação Musical - LEM, compreendem até hoje a possibilidade de construção de subsídios práticos à acadêmicas(os) dos cursos mencionados. Mas foi a partir de 2003 que as oficinas de música, que totalizavam quatro até então, passaram a compreender o então denominado “Programa LEM: Tocar e Cantar”, composto por oficinas de música gratuitas e opcionais para os interessados.

Na época o Programa foi organizado e coordenado pela professora Cláudia Bellochio e mais tarde também pela professora Luciane Garbosa, que atualmente se envolvem em conjunto com as atividades do LEM. O processo músico-formativo no Curso ocorre desde 2003 no espaço do LEM, constituído de uma sala específica para as atividades musicais e pedagógico-musicais, equipada com materiais disponíveis as práticas dos professores em formação inicial.

Em 2008, o Programa abrangia oito oficinas. Dessas, seis oferecidas semanalmente nos horários alternativos aos das aulas, no espaço do LEM, com duração de 1 hora e 15 minutos, sendo as oficinas de Flauta Doce, Canto Coral, Violão, Percussão, Grupo Instrumental, Linguagem e Apreciação Musical. A oficina de Vivências Musicais voltada para as acadêmicas da Pedagogia, era oferecida em conjunto com a disciplina de Educação Musical, e a oficina de Construção de Instrumentos Musicais, oferecida em módulos. Atualmente as oficinas continuam em funcionamento com algumas implementações e trabalhos colaborativos entre as mesmas.

A Educação Musical: narrativas das unidocentes da pesquisa sobre a formação e a prática

Ao resgatar a trajetória constitutiva do processo músico-formativo no Curso de Pedagogia da UFSM, foi possível identificar que as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais foram aos poucos transformando a estrutura curricular que compreende a formação em Educação Musical contemplada no Curso e além deste.

A partir disto, e em vista de identificar quais eram as contribuições do “Programa LEM: Tocar e Cantar” aliado a formação musical e pedagógico-musical oferecida para as futuras professoras unidocentes, passei a entrevistar e analisar a perspectiva de oito alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia. As entrevistadas, denominadas na pesquisa por *oficinandas*, foram selecionadas por frequentarem diferentes oficinas e por se encontrarem em situação de docência. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como metodologia o



estudo intrínseco de casos (STAKE, 1999). Como instrumentos⁴ de recolha dos dados foram realizadas no total oito entrevistas individuais e uma sessão de entrevista em grupo.

Acerca da formação musical e pedagógico-musical específica construída por cada uma das oficiandas entrevistadas, Bellochio (2005) expõe que:

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

As oficinas de música deste Programa foram implementadas com o intuito de possibilitar um espaço aberto de construção de conhecimentos sobre Educação Musical, na medida em que os interessados visam aprofundar suas práticas docentes futuras. O espaço formativo que contempla a oficina de música do LEM funciona como lugar de reflexões e, acima de tudo, de problematização sobre determinados assuntos que permeiam os encontros.

O espaço de formação musical diferenciado, foi considerado pelas entrevistadas como meio de aprofundamento dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais necessários para o trabalho com Música durante a unicodência. Acerca disto, Loreta (EI) aponta que “[...] esse laboratório é uma fonte, um lugar onde eu posso buscar essa fundamentação que eu preciso para ensinar também” (CEn, EI, p. 4), demonstrando que nas oficinas de música do LEM é possível conectar os conhecimentos teóricos aos práticos, buscando subsídios para o trabalho com Música nas escolas.

Acreditar, muitas vezes, que o professor unidocente “[...] pelo fato de trabalhar com sujeitos que estão iniciando sua aprendizagem, não necessita de muitos conhecimentos, o que é uma inverdade. No caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer” (BELLOCHIO, 2003, p. 128). A unicodência representa a presença de apenas uma professora frente a turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais, o que não significa um isolamento da possibilidade de trabalho compartilhado com outros professores.

Isso expressa que, mesmo com a presença de um professor especialista em música nas escolas, ainda assim, a postura e a relevância frente ao trabalho com música pelo unidocente são imprescindíveis. Cibele (EI) resgatando suas experiências musicais positivas nas oficinas e durante a graduação expõe que “[...] todas as universidades deveriam ter essa proposta, no sentido de proporcionar ao professor essa formação maior [...] é isso que dá

⁴ Utilizo (EI) para entrevista semi-estruturada individual, (EG) para entrevista semi-estruturada em grupo e (CEn) para caderno de entrevistas. Os nomes referidos são fictícios e sugeridos pelas próprias entrevistadas.



subsídios para nós que passamos por ali, para estar dando continuidade e estar levando a música para a escola [...]" (CEn, EI, p. 79).

É possível identificar essa contribuição pela característica ampla que abrange o processo de formação de um indivíduo. Acerca disto, Marin (1996) salienta a relevância de retomada de saberes formativos construídos a partir do cotidiano das pessoas, vividas em situações educativas informais e formais desde muito antes do ingresso na graduação.

A partir dessa formação diferenciada, o papel do unidocente ao trabalhar com Educação Musical é expandir o conhecimento de mundo, de culturas musicais diferenciadas daquela na qual a criança está inserida, criando possibilidades de escuta, produção e execução musical. Souza (2007) aponta que "a música, por ser conectada à etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos, e, assim, nos comunicar com os outros" (p. 19).

Ane (EI), menciona que a função do unidocente no trabalho com música, é "[...] *levar um conhecimento diferente, mais científico e artístico, levar algo mais, que não é só aquilo daquela cultura que eles vivenciam no dia-a-dia [...]" (CEn, EI, p. 42), propiciando a reflexão acerca de algumas concepções existentes sobre música e sobre o processo de desenvolvimento musical das crianças.*

Para Adélia (EI), a educação musical além de suas peculiaridades:

[...] é fundamental para vários outros aprendizados [...], precioso meio para o contato com outras culturas, ela [...] deveria desenvolver desde o início da educação infantil para ser uma aprendizagem constante [...] ao ter prazer, que o aluno vai ter uma apreciação legal, alguma coisa mais apurada, depois aos poucos avançando (CEn, EI, p. 67).

Nesse sentido, Fonterrada (2007) aponta a "[...] música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoramento da sensibilidade do indivíduo" (ibid, p. 30), conexões que devem cercar a atividade do unidocente desde a Educação Infantil.

Educação Musical na Pedagogia e na sala de aula: algumas considerações

Ao final, destaco o crescimento formativo das professoras unidocentes acerca dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos tanto nas disciplinas curriculares da Pedagogia quanto nas oficinas de música do Programa, o que sobremaneira, influencia no desempenho do trabalho com a Educação Musical em espaços educativos. É possível, ainda, identificar uma transformação nas concepções musicais e pedagógico-musicais a partir do que



vivenciaram nas oficinas, no que tange à segurança para a prática musical no espaço da sala de aula.

Ao buscar compreender as necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para a unicência, primeiramente, é possível identificar que para a presença da educação musical na escola, antes de qualquer atitude, é importante modificar a perspectiva da escola sobre um trabalho com música.

No que se relaciona esta pesquisa ao espaço escolar, além da necessidade do trabalho conjunto na escola entre unidocentes e os profissionais especialistas em Música, é fundamental exercer uma conscientização de que a Música é uma área do conhecimento que deve ser introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva. Isso, na direção de construir conhecimentos tanto específicos quanto gerais, que abranjam a Música na busca por formar indivíduos mais críticos quanto ao que eles vivenciam dentro dos contextos em que se inserem, tornando-os sujeitos aculturados musicalmente.

Destacamos que metodologias como a deste Programa devem ser consideradas como parte do processo formativo de futuros profissionais da educação, em especial, no que se relaciona a Lei 11.769 de 2008, que determina a presença do ensino de música na escola de ensino fundamental no Brasil. Isto, principalmente porque, a formação de professores unidocentes no espaço de suas oficinas de música tem se tornado algo imprescindível, pois vem influenciando inúmeras iniciativas dentro das escolas em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais, por parte daqueles que tiveram contato com as oficinas aqui reportadas. Acima de tudo, o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais sempre se utilizou da música com seus alunos, portanto, porque não atentarmos para essa formação?

O compromisso com as práticas musicais escolares e o desejo de mudança da Educação Musical no âmbito escolar foi intrínseco a todas as entrevistadas. Assim, cabe também aos professores unidocentes, que tiveram a oportunidade de acesso à formação musical e pedagógico-musical, durante a sua formação profissional, em um trabalho conjunto com os licenciados em Música, ampliar essa relação e potencializar mudanças na área. Enfim, as professoras unidocentes não precisam, e também não devem, construir sozinhas com seus alunos os conhecimentos musicais, principalmente porque um trabalho conjunto resultará mais facilmente em ações musicais positivas.



Referências

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

_____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 12. 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Ed. UDESC, 2003. p.174-181.1 CD-ROM.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e contruindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 340f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CORREA, A. N. “*Programa LEM: Tocar e Cantar*”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set., 2004.

_____. The music preparation of generalist teachers in Brazil. 2003. Tese (Doutorado em Ph D Educação Musical) - Royal Melbourne Institute Of Technology University, Melbourne, 2003.

FUKS, Rosa. O discurso do Silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, A. S. *A Formação Musical de Professores em Cursos de Pedagogia: Um Estudo das Universidades Públicas do RS*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 27-34, out. 2007.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p. 176-189.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. da G. N.(Orgs.). *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 153-165.

OESTERREICH, F. *Formação musical do professor unidocente: a música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. 2009. 130f. Qualificação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.



SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.

SPANAVELLO, C. S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

WERLE, K. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.



A educação musical na perspectiva inclusiva: o que é visível e invisível no tempo e no espaço da música em conjunto de escolas da rede pública de ensino do Paraná

Walmir Marcelino Teixeira
Universidade Federal do Paraná – UFPR
walmir@seed.pr.gov.br

Valéria Lüders
Universidade Federal do Paraná – UFPR
valeria.luders@ufpr.br

Resumo: A presente pesquisa, em fase de conclusão, propõe-se a estudar a educação musical na perspectiva inclusiva, no contexto de políticas públicas globais que influenciam a definição do tempo e do espaço escolar da educação musical em práticas de ensino e aprendizado regionais e locais. O ponto de partida é a relação entre as políticas públicas em nível nacional e regional sobre educação, educação musical e educação especial fundamentadas na legislação, e as orientações e instruções dos órgãos oficiais da administração pública federal e estadual da educação. Para isso, utilizam-se pressupostos estéticos (LANGER, 1971), sociológicos (BOURDIEU; BARDEL, 2007) e psicológicos do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1999; 1991) e seus impactos no âmbito da fundamentação teórica no campo educacional (ABELES et al., 1995). Para atingir ao propósito deste trabalho, considerou-se o estudo de casos múltiplos (multicaso) o mais adequado. Foram realizados os seguintes procedimentos: desenvolvimento da fundamentação teórica; seleção dos casos; coleta dos dados; condução e relato dos três estudos de caso. Outros instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os questionários, as observações diretas e as observações participantes. Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral pretende-se com este estudo visualizar perspectivas para o estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, considerando a área da legislação educacional em constante transformação.

Palavras-chave: espaço/tempo, educação musical, inclusão, políticas públicas.

O processo de ensino e aprendizagem de música deve ser estimulado com a sua presença no projeto político-pedagógico da escola. A matriz curricular, parte integrante e essencial do projeto político-pedagógico, é o espaço que determina o tempo de contato dos alunos com os conteúdos e práticas musicais escolares. A perspectiva inclusiva da educação musical parte do princípio que os conteúdos musicais devem ser oferecidos para todos os alunos, nos diversos níveis e modalidades da educação. O tempo e o espaço escolar são pontuados por SOUZA (2009, p.11):

A idéia da relatividade do espaço e do tempo e conceituando, respectivamente, o tempo como *ordem de sucessões* e o espaço como *ordem de coexistências*, um e outro subordinados à existência das coisas, já que não era possível imaginar espaço e tempo dissociados dos seres que se sucedem no primeiro e coexistem no segundo (itálico no original).



SANTOS (2008, p.53) considera que há total integração no binômio tempo/espaço quando diz “[...] são muitos a falar na inseparabilidade do tempo e do espaço. A rejeição da noção de espaço absoluto e a aceitação da idéia de espaço relativo se amplia.” Assim, parece haver a compreensão de que o tempo e o espaço fundem-se unitariamente na organização de uma realidade em movimento.

A presença da educação musical na escola tende a favorecer a continuidade e sistematização dos conteúdos norteadores da disciplina. Pois, como dizem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte (PARANÁ, 2008, p.64) “tempo-espaço deve ser considerado no trabalho pedagógico, tanto como categoria articuladora dos conteúdos estruturantes, quanto pelo caráter histórico e social que enriquece a compreensão da arte e da vida.” A educação musical deve contribuir para a função social da escola de ensino básico que é oferecer acesso aos conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito visando a sua formação integral e o pleno exercício da cidadania.

Esta pesquisa também trata de tema que teve seu interesse despertado por profissionais da educação e comunidade em geral, em grande medida, devido à recente alteração da redação da LDBEN n. 9394/96 pela Lei n. 11769/08 que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica do Brasil, a partir do ano de 2011.

A tentativa de se atender à demanda de adaptação legal e a superficialidade com que se abordam temas e conceitos no meio escolar tendem a acentuar a quantidade de pessoas à margem do processo de desenvolvimento intelectual (SFORNI, 2004). Entende-se que a legislação educacional não é um produto pronto e acabado, mas em constante transformação. Desse modo, pretende-se analisar o processo que envolve “negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da legislação” (OZGA, 2000, p.20).

Para isso, utilizam-se pressupostos estéticos (LANGER, 1971), sociológicos (BOURDIEU; BARDEL, 2007) e psicológicos do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1999; 1991) e seus impactos no âmbito da fundamentação teórica no campo educacional (ABELES et al., 1995) tendo em vista o tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva.

O referencial teórico que trata de pressupostos como os apresentados acima foi trabalhado de modo que a revisão literária perpassou contínua e constantemente a elaboração do texto (STUMPF, 2005). Os conteúdos revisados foram úteis, tendo como foco o conhecimento do contexto, para verificar e estabelecer relações entre o tempo e o espaço da



educação musical na escola de ensino básico – enquanto pesquisa qualitativa – e as informações constantes na literatura (FLICK, 2009).

Desse modo, destaca-se nesse conjunto de fundamentos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 para análise comparativa de dados e documentos como as matrizes curriculares – foco no tempo e no espaço da educação musical – de nove escolas da rede pública (estadual) de ensino do Município de Curitiba, Paraná.

O estudo comparativo entre os textos da legislação e o desenho das matrizes curriculares pode explicitar sua aplicação no âmbito regional e local quanto à especificidade do tempo e espaço escolar da educação musical. Quando se trata de legislação educacional em nível nacional, o Ministério da Educação costuma traçar linhas gerais, fundamentadas na própria legislação, em documentos denominados diretrizes, referenciais ou parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1997).

No entanto, são as administrações regionais da educação que devem se incumbir de efetivar e estruturar a organização dos conteúdos, do tempo e do espaço que a educação musical deve ocupar no sistema de ensino. Por isso, importa na presente pesquisa, focar o problema nas especificidades locais sem perder de vista as experiências e soluções em contextos nacionais.

Desse modo, FLICK (2009, p.37) infere que “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. O autor continua ponderando que “[...] mantendo a flexibilidade necessária em relação a seus objetos e tarefas” (FLICK, 2010, p.37). A atual legislação tende a refletir mudanças no tempo e no espaço escolar em relação à educação musical nas escolas da rede pública de ensino.

Nesse contexto, identificam-se dados quantitativos e qualitativos do tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva, por meio de estudo comparativo entre três situações de pesquisas; pesquisa na área da educação musical realizada no ano de 2001 com pais, professores e 360 alunos, da Escola Estadual Alfa¹; pesquisa na área da educação musical realizada em 2008 com 191 professores da rede estadual de ensino do Município de Curitiba, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE²; pesquisa na área da educação musical realizada em 2007 com 30% dos alunos e professores participantes

¹ Nome fictício da escola em que se realizou pesquisa.

² “O PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004”. PARANÁ. SEED – PDE, Curitiba, 2009. Disponível em: www.seed.pr.gov.br, Acesso em 01 de julho de 2009.



de sete etapas do Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA³ realizadas nas seguintes regiões: Central, Centro sul, Noroeste, Norte Pioneiro, Norte, Oeste e Leste do Estado que envolvem 28 dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Para atingir este propósito, com base em YIN (2001), considerou-se o estudo de casos múltiplos, ou multicaso, o mais adequado para o desenvolvimento deste trabalho que engloba três situações de pesquisa que estudam o tempo e espaço escolar da educação musical na rede pública de ensino.

A pesquisa multicaso, enquanto estratégia vincula-se à pesquisa de estudo de caso como caminho de investigação empírica cujo foco principal está no tópico do esclarecimento de decisão ou conjunto de decisões: o motivo, como foram realizadas e com quais resultados. A pesquisa multicaso favorece o tratamento e tende a contemplar o propósito dos três princípios básicos da coleta de dados: a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e a manutenção de um encadeamento de evidências (YIN, 2001).

À luz de autores que pesquisam a educação na perspectiva inclusiva (GARCIA, 2008), (PRIETO, 2008), (PARANÁ, 2006) nos aspectos metodológicos e na fundamentação para a Educação Especial e, em (SEKEFF, 2007), (ABELES; HOFFER e KLOTMAN, 1995), (SLOBODA, 2008), (BOAL PALHEIROS, 2006), (HARGREAVES, 2005) autores que se debruçam em aspectos teóricos e práticos que contemplam o binômio tempo e espaço da educação musical no contexto da educação básica, este estudo pretendeu analisar como é o ensino de música para os alunos da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Para o desenvolvimento deste trabalho coletaram-se matrizes curriculares de nove escolas da rede pública estadual de ensino do município de Curitiba – de total de 120 escolas: amostra ao acaso estratificada das escolas que ofertavam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio – descartaram-se as escolas que só ofertavam o ensino fundamental ou só o ensino médio; analisaram-se os dados dessas matrizes curriculares comparando-os com a legislação educacional no âmbito nacional e estadual e as transformações ocorridas no período que compreende o ano de 2000 a 2009.

Efetou-se a coleta, a análise e a interpretação das pesquisas na área da educação musical realizadas em 2001, 2007 e 2008 – como mencionado acima – com pais, professores

³ “O Projeto FERA, desde seu lançamento em 2004, mobilizou milhares de estudantes, professores, artistas e representantes da comunidade em suas atividades artístico-culturais.” PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Fera Com Ciência, Curitiba, 2009. Disponível em: www.seed.pr.gov.br Acesso em 01 de julho de 2009.



e alunos da Escola Estadual Alfa, de professores e alunos do FERA e de professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Foram realizados os seguintes procedimentos para a estruturação, definição, planejamento, preparação, coleta e análise dos dados: desenvolvimento da fundamentação teórica; seleção dos casos; coleta dos dados; condução e relato dos três estudos de caso (YIN, 2001).

Coletaram-se os seguintes documentos na Secretaria de Estado da Educação: diretrizes, instruções, e resoluções educacionais; matrizes curriculares de 9 escolas da rede pública estadual de educação, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1992), entre outros documentos e orientações departamentais. Tais instrumentos foram utilizados por permitirem análise estável, que puderam ser revistos várias vezes; alguns documentos contêm dados numéricos, nomes, referências, detalhes exatos e que, no caso das matrizes curriculares, puderam ser replicados ano após ano servindo como informação qualitativa e quantitativa para posterior análise.

Outros instrumentos utilizados para a coleta de dados, seguindo o propósito da complementaridade que pode ser explorada com a utilização de várias fontes de evidências, foram os questionários, as observações diretas e as observações participantes (YIN, 2001). Os questionários permitiram o direcionamento ao tópico do tempo e espaço da educação musical no contexto escolar.

O plano de elaboração e tratamento dos dados extraídos dos questionários foi realizado seguindo indicações comuns, como roteiro e cronograma das etapas de aplicação, digitação e construção de tabulação das respostas obtidas, elaboração de fórmulas e gráficos estatísticos, leitura, análise e apresentação dos resultados obtidos.

As observações propiciaram a vivência dos acontecimentos em tempo real e ampliaram a visão contextual de parte dos eventos. As observações participantes permitiram além da vivência das atividades recorrentes no contexto escolar a percepção de comportamentos e relações interpessoais.

Assim, contempla-se o exposto por FLICK (2009) quando se refere à formação de grupos de comparação como ponto essencial na escolha de dados. Seguindo os propósitos descritos pelo autor, optou-se em definir o nível de comparação caracterizado por sujeitos que influenciam e são influenciados na definição do tempo e espaço escolar da educação musical na perspectiva inclusiva.

Efetuar-se as leituras, análise e relatos dos questionários. Foram extraídos dados qualitativos e quantitativos das respostas aos questionários, tabularam-se dados numéricos,



realizaram-se tabelas e gráficos a partir dos resultados obtidos. A coleta de dados para o presente estudo multicaso contemplou a utilização de fontes diferentes para se obterem evidências acerca do tempo e do espaço escolar da música na rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Diante dessa demanda social e cultural — inerente ao conhecimento formal dos conteúdos científicos — fica clara a importância da escola, da comunidade, do aluno e do professor. Cada qual com seu papel definido e agindo nas articulações imbricadas do conhecimento, para o desenvolvimento integral do ser humano. Ainda nesse sentido, no dia-a-dia o aluno absorve e constrói saberes presentes no diálogo, na mídia, no convívio com familiares, amigos e por meio de informações diversas. Determinadas hipóteses musicais levantadas pelos alunos, fruto do saber parcial do cotidiano, é que parecem ser o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem que a escola pode oferecer (SFORNI, 2004).

De acordo com PAULA (2007, p.2-3) a definição da matriz curricular do ensino médio no Estado do Paraná busca atender expectativa dos alunos em duas vertentes: o vestibular e o mercado de trabalho, sob influência contemporânea de sociedade capitalista. O autor afirma: “Como decorrência desta situação às aulas da disciplina de Arte da matriz curricular resta menor espaço/tempo, e, portanto poucas aulas durante os três anos do Ensino Médio”. Junto com OZGA (2000, p. 33) se pode inferir: “Os governos procuram usar a educação com fins específicos: como meio de melhoramento da produtividade econômica, como treino de mão-de-obra, como mecanismo de escolha e seleção de oportunidades existentes”.

As considerações apontadas acima levam a refletir que a ausência ou presença contraída da educação musical, no meio escolar, foram determinadas em função das políticas educacionais adotadas pelo sistema de ensino (SEED-PR) a partir de interpretações resolutivas das duas mais recentes Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional/LDBEN n.5.692/71 e n.9.394/96. Sobre esse aspecto TAFURI (2000, p.108) é mais incisiva ao afirmar que “Está claro que la elección de unas y otras materias, de um cierto tipo de programa, del número de horas semanales, etc. manifesta la ‘filosofia’ del sistema político de cada país”.

A Educação Básica, de modo geral, deverá ser afetada com a implementação da Lei n.11769/2008 a qual altera a LDBEN n.9394/96, pois institui a obrigatoriedade do ensino de música. No entanto, como os estados e municípios têm até o ano de 2011 para planificar proposta de ensino e, enquanto o Ministério da Educação não formula política específica de diretrizes curriculares para o ensino de música, muitas dúvidas surgem:



– A educação musical será obrigatória em todos os anos da educação básica? Haverá tendência de articulação entre as outras áreas de arte? Qual será o perfil do professor de música, visto que o artigo que tratava da especificidade de formação musical foi vetado na sanção da referida Lei? Sob quais perspectivas o Estado do Paraná pretende implantar a Lei n.11.769/2008 (LDBEN n.9.394/96)?

Para SEKEFF (2007) na escola, o planejamento curricular deve estabelecer relações entre propostas teóricas – ligadas à área pedagógica – que estimulem estratégias cognitivas e musicais, de modo que ampliem as condições de comunicação e expressão de idéias e emoções dos educandos e que dêem sentido para suas vidas.

Os educadores musicais, por meio do domínio da dimensão estética, devem contribuir com o diálogo entre disciplinas. Nessa perspectiva cognitiva OLIVEIRA (2008, p.259) vai mais longe ao considerar que o acesso à produção estética das pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo, não deve ser reduzido a “espaços de veiculação da arte, como os museus e os teatros, pois requer educação e acesso à informação artística desde cedo.”

A autora continua ampliando o entendimento do tempo e espaço destinados à arte quando afirma: “Isto significa que a escola precisa ser o *locus* dessa educação e o espaço dessa informação e produção”. O trabalho estético musical pode propiciar comunicação com o todo do indivíduo de maneira a ampliar sua capacidade de criação e entendimento de sua singularidade.

Dados reunidos na execução na presente pesquisa podem contribuir para que se perceba que os alunos carecem de tempo e espaço destinados à educação musical no meio escolar. No plano financeiro, esses dados podem indicar demanda que represente às escolas, a prerrogativa de receberem recursos humanos e materiais dos órgãos centrais e administrativos do sistema de ensino público do Estado do Paraná.

Com a garantia de tempo e espaço escolar para o desenvolvimento do ensino formal da música em todas as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio (Educação Básica) apenas e, tão somente, cumpre-se a obrigatoriedade prevista na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96.

Os resultados das análises dos relatos dos pais, alunos e professores apontam para a necessidade de que o projeto político-pedagógico das escolas seja um instrumento que favoreça a compreensão e atribua significações necessárias para o pleno exercício da cidadania de todos os seus atores



As análises realizadas sobre as políticas educacionais do Estado do Paraná permitiram verificar que ao mesmo tempo em que a legislação favorece ampliação do tempo e espaço escolar para o ensino de arte, a participação dos diversos segmentos da comunidade nas tomadas de decisões político-pedagógicas no meio educacional encontra-se incipiente. Este fato denota a necessidade de exercitar o ato de escolher que é fundamental no meio escolar.

Portanto, pretende-se com este estudo visualizar perspectivas para o estabelecimento de tempo e espaço escolar para a educação musical, na matriz curricular das escolas, com vistas a estimular o processo de ensino e aprendizagem efetivo de música para todos os alunos.



Referências

- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. *Foundations of music education*. 2nd ed. New York: Schirmer Books, 1995.
- BOAL PALHEIROS, G; Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: UFPR, 2006. p.271-302.
- BOURDIEU, Pierre. DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Trad. Guilherme João F Teixeira. 2^a Ed. São Paulo: Edusp, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/Linguagens.pdf>> Acesso em: 25 maio. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação e do Desporto/MEC - Conselho Nacional de Educação/CNE. Parecer da Câmara de Educação Básica CEB/CNE, 15/98. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 5^a a 8^a séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998d.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ensino de 1^a a 4^a séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Autonomia na escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3^a Ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In Batista, Claudio Roberto.; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008. p.11-23.
- HARGREAVES, David. (2005). "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. *Revista eletrônica de musicologia* Volume IX - Outubro de 2005. CURITIBA: UFPR. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REMv9-1/hargreaves.html>). Acesso em 10 de março de 2007.
- LANGER, Suzanne K. *Sentimento e forma: uma Teoria da Arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave*. Trad. Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.



- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In Batista, Claudio Roberto.; Caiado, Katia Regina Moreno.
- JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008. p.255-266.
- OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Portugal, Porto: Porto Editora, 2000.
- PARANÁ. *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Governo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1992.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Arte*. Governo do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.
- PAULA, Carlos Alberto de. *A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta*. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: mimeo, 2007.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In Batista, Claudio Roberto; Caiado, Katia Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.
- SFORNI, Maria Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. p.73-113. Araraquara: JM, 2004.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOUZA, Francisco Martins. *A teoria absoluta do tempo*. UECE. Ceará. p.1-14. Disponível em www.propgpq.uece.br. Acesso em 03 de julho de 2009.
- STUMPF, Ida Regina. Pesquisa bibliográfica. In BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. (Orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.
- TAFURI, Johannella. La educación e instrucción musical em Italia. In HENTSCHEKE, Liane. (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.107-122.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Orgs. Michael Cole ...[ET al.] Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.



YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



A Educação Musical nas Necessidades Educacionais Especiais: Desafios na formação discente

*Thelma Sydenstricker Alvares
Universidade Federal do Rio de Janeiro
tsydalvares@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho faz considerações sobre os desafios encontrados na formação discente em relação à capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Discute-se alguns documentos que abordam os direitos de educação e inclusão social de pessoas com NEE. Reflete-se sobre a defasagem encontrada entre a legislação e a realidade referente ao conhecimento da problemática e à aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais tanto nas escolas regulares assim como na Universidade. Discute-se a necessidade do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão que contribuam para o processo de inclusão destas pessoas. É discutido de que forma a música pode facilitar o processo de inclusão destes alunos na sala de aula, assim como as possibilidades de a música ser um meio de sensibilização social sobre as questões referentes às NEE.

Palavras-chave: música, inclusão, formação.

A educação musical nas necessidades educacionais especiais

A discussão acerca de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) tem se intensificado nos últimos anos. Presenciamos a criação de movimentos sociais, conferências nacionais e internacionais, elaboração de documentos que procuram assegurar os direitos de pessoas com NEE. A educação inclusiva tem sido um assunto muito debatido e a realidade escolar, com poucas exceções, nos mostra que estamos longe de contemplar um espaço educacional que acolha a diversidade humana manifestada nas NEE. A autora tem desenvolvido um programa na Universidade Federal do Rio de Janeiro que visa uma atuação nas questões referentes às NEE tanto no programa de graduação como de pós-graduação. Neste trabalho, a autora discute os desafios encontrados neste processo, apontando alguns possíveis caminhos a serem traçados na educação musical a fim de contribuir para uma transformação social que esteja aberta às diversidades humanas. A Universidade tem um papel fundamental neste momento histórico em que indivíduos que antes ficavam isolados em instituições fechadas, começam hoje a sair destes espaços de exclusão para uma sociedade ainda despreparada para sua inclusão. É papel da Universidade produzir conhecimento e gerar ações que contribuam para uma sociedade democrática e para uma educação que não enfoque a desabilidade e sim o potencial do aluno com NEE.

É importante ressaltar que o termo necessidades educacionais especiais não envolve apenas pessoas que possuam algum tipo de deficiência, mas descreve um termo amplo,



inclusive a possibilidade de qualquer aluno em algum momento de seu percurso escolar precisar de uma atenção especializada. Segundo a Declaração de Salamanca:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, p.4)

No currículo de licenciatura em música da UFRJ, os alunos têm a oportunidade de ter uma prática pedagógica tanto em instituições especializadas, como no Instituto Benjamin Constant (IBC) que trabalha com deficientes visuais, como em escola regular, no Colégio Pedro II, que possui um programa de inclusão. É interessante para o aprendizado discente refletir sobre estas duas situações de ensino. Isto permite uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens do ensino nas escolas especializadas e nas escolas inclusivas. Algumas escolas especializadas, como o IBC, trabalham com o aluno durante o ensino fundamental a fim de preparar-los para a escola inclusiva no ensino médio. Por outro lado, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) oferece um programa para o deficiente auditivo desde o ensino infantil até o ensino superior. Nesta instituição não se visa a inclusão dos alunos em escolas regulares. Outra dificuldade encontrada no desenvolvimento desta prática pedagógica é a inexistência de professores de música em algumas instituições. No INES desenvolvemos uma pesquisa (ALVARES, 2009) com o objetivo de investigar os efeitos de aulas de música para crianças do setor de educação precoce, viabilizando assim um espaço para prática pedagógica dos alunos de licenciatura. No hospital psiquiátrico também não contamos com professores de música e desenvolvemos nosso trabalho através de projeto de extensão e pesquisa, garantindo assim um espaço para prática discente.

No entanto, é importante considerar não apenas o âmbito escolar ou a criança quando se pretende contribuir com a inclusão social. É importante refletir de que forma a educação musical poderia contribuir para os desafios encontrados em nossa sociedade. Por exemplo, sabemos do fracasso do sistema penitenciário brasileiro em que 80% dos internos retornam às prisões depois de cumprirem pena. Presenciamos o aumento do uso de crack em nossa população de rua. Sabemos de abrigos para crianças, mulheres e idosos que sofrem abuso e precisam ser protegidos por correrem risco de vida. Estes são apenas alguns exemplos das questões sociais que motivam o desenvolvimento de um programa de educação musical nas necessidades educacionais especiais em Universidades brasileiras. Sem dúvida, o



trabalho nas escolas deve ser uma parte relevante deste trabalho. Uma educação genuinamente inclusiva é um meio de prevenir futuros problemas sociais.

No entanto, o programa desenvolvido nesta universidade, não envolve apenas o trabalho em escolas. É nosso objetivo ampliar gradativamente nosso programa a fim de que a educação musical possa atuar também em presídios, abrigos, hospitais, asilos, etc. Muitas vezes, o trabalho do educador musical nas necessidades educacionais especiais é confundido com musicoterapia. No entanto, os objetivos do educador musical e do musicoterapeuta são distintos. Mesmo que o educador musical precise considerar as possíveis dificuldades emocionais, motoras, sociais e intelectuais de seus alunos, o seu enfoque é no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente desenvolvemos uma pesquisa com aulas de música para pessoas com transtorno mental, fruto de nossa parceria com o Instituto de Psiquiatria da UFRJ onde a pesquisa é desenvolvida (ALVARES, 2010). Este trabalho iniciou no hospital-dia do Instituto e após dois anos de parceria ampliamos nosso programa oferecendo aulas na Universidade, ou seja, fora dos muros do hospital.

O movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil, desde a década de 50, sofreu influência e tomou força com o trabalho desenvolvido pela Dra. Nise da Silveira (SILVEIRA, 1992), fundadora do Museu do Inconsciente e da Casa das Palmeiras no Rio de Janeiro. Na década de 70, o psiquiatra italiano Franco Basaglia (1985) também denunciou a violência presente nos manicômios. No entanto, é no final da década de 80 e no início da década 90 que observamos mudanças que impulsionam novas possibilidades de vida para pessoas com transtorno mental. Por exemplo, em 1990 o Brasil torna-se signatário da Declaração de Caracas (BRASIL, 2002) que propõe a reestruturação da assistência psiquiátrica intensificando o movimento em Saúde Mental na América Latina e Caribe. O movimento de saúde mental se fortalece a cada dia buscando novos caminhos de tratamento que evitem, por exemplo, aquilo que foi presenciado na extinta Colônia Juliano Moreira¹ que chegou a abrigar cinco mil pacientes considerados irrecuperáveis. A Lei 10.216, aprovada em 2001, redireciona a assistência em Saúde Mental privilegiando o oferecimento de tratamento em serviços de base comunitária, dispondo sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais.

Acreditamos que a educação musical seja um meio eficaz de promoção da inclusão social de pessoas que necessitam de tratamento psiquiátrico. No grupo de alunos do Instituto

¹ Informações sobre a Colônia Juliano Moreira podem ser obtidas em: www.ccs.saude.gov.br/memoria



de Psiquiatria, temos pessoas que já estudaram em escolas de música, mas não conseguiram permanecer por dificuldades de adaptação ao tipo de ensino dado. A maioria de nossos alunos, antes de ingressar em nosso programa, aprendia música de modo autodidata pela dificuldade de encontrar lugares onde pudessem estudar. Acreditamos que é necessário realizar pesquisas que busquem o desenvolvimento de metodologias de ensino de música que facilitem o processo ensino-aprendizagem de pessoas com transtorno mental. No entanto, o desenvolvimento de pesquisas com indivíduos com NEE não é possível se não entendermos a complexidade do momento de transição social em que vivemos. Saímos de um modelo da exclusão em instituições fechadas e propomos um modelo de inclusão social. É necessário entender o percurso histórico vivido por estes indivíduos excluídos e as mudanças sociais necessárias que venham garantir efetivamente o processo de inclusão. Amarante (1995), ao discutir a Reforma Psiquiátrica, nos traz dois conceitos fundamentais: desinstitucionalização e desospitalização.

Estamos falando em desinstitucionalização, que não significa apenas desospitalização, mas desconstrução. Isto é, superação de um modelo arcaico centrado no conceito de doença como falta e erro, centrado no tratamento da doença como entidade abstrata. Desinstitucionalização significa tratar o sujeito em sua existência e em relação com suas condições concretas de vida. Isto significa não administrar-lhe apenas fármacos ou psicoterapias, mas construir possibilidades. O tratamento deixa de ser a exclusão em espaços de violência e mortificação para tornar-se criação de possibilidades concretas de sociabilidade e subjetividade. O doente, antes excluído do mundo dos direitos e da cidadania, deve tornar-se um sujeito, e não um objeto do saber psiquiátrico. (p.494)

Acreditamos que este conceito de desinstitucionalização deva também ser incorporado à educação nas necessidades educacionais especiais. Precisamos desconstruir o conceito do aluno com NEE como um aluno problemático, com poucas possibilidades de desenvolvimento e centrar a educação em sua capacidade e não em sua deficiência. Desta forma, assim como no tratamento psiquiátrico, a educação passa a proporcionar um espaço para criação de possibilidades concretas de desenvolvimento. A comissão da Conferência Nacional de Educação (CONAE) elaborou recentemente um documento intitulado, Construindo o sistema nacional articulado de educação: diretrizes e estratégias de ação (BRASIL, 2010) que foi apresentado na Conferência da CONAE realizada em março deste ano. Neste documento percebe-se uma tendência em desenvolver estratégias e ações que tratem as questões da educação de forma abrangente:



O novo PNE² deve prever meios e processos para articulação das políticas sociais: educação, saúde, assistência social, desenvolvimento sustentável, economia solidária, trabalho e renda, entre outros, com vistas a assegurar os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos de cidadania a todos/as brasileiros/as. (p. 20)

Este trecho do documento da CONAE demonstra um compromisso amplo da educação com a formação do indivíduo. Isto é fundamental ao tratarmos de educação especial. Não é possível pensar na inclusão de pessoas sem uma educação que garanta a inserção destes indivíduos no campo de trabalho e na vida social como um todo. A educação musical tem muito a contribuir na construção de uma sociedade que acolha a diversidade humana. A música propicia uma interação humana que facilita a desconstrução do muro que separou por séculos os indivíduos ‘normais’ dos ‘anormais’. A educação musical possibilita a criação de relações afetivas que contribuem para superação dos preconceitos. Segundo a Dra. Nise: “As coisas não são ultrapassadas tão facilmente, são transformadas. É um processo lento. O que cura é o afeto. O que cura é a ausência de preconceitos.” (Horta, 2008, p.340)

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: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. Anais...Goiânia:ABCM, 2009. p. 361-374.

ALVARES, Thelma Sydenstricker. O Ensino de Música para pessoas com transtorno mental: a desconstrução da figura do louco e a construção de possibilidades de inclusão social. In: *SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*, 6., 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABCM, 2010. p.482-491.

AMARANTE, Paulo. Novos sujeitos, novos direitos: O debate sobre a reforma psiquiátrica no Brasil. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 11(3): 491-494, jul/set, 1995.

BASAGLIA, Franco. *A Instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo o sistema nacional articulado de educação: diretrizes e estratégias de ação. *Documento-base. Conferência Nacional de Educação 2010*, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. Documento

² Plano Nacional de Educação



apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

HORTA, B. C. *Nise: arqueóloga dos mares*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

SILVEIRA, Nise (1992). *O mundo das imagens*. São Paulo: Ática, 1992.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais*. Unesco: Salamanca, 1994



A escolarização da música no planejamento de ensino do professor

Marcia Puerari
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marciapuerari@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir do planejamento de ensino do professor. Como objetivos específicos, busca identificar conteúdos e práticas, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; analisar idéias, critérios, normas e/ou tradições que orientam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e analisar os dispositivos utilizados para atingir objetivos e finalidades do ensino de música na escola. O método escolhido foi o estudo de caso numa abordagem qualitativa, e os dados estão sendo coletados através de entrevistas semi-estruturadas, entrevista semi-estruturada com estimulação de recordação, observações e análise de documentos. Espera-se que os resultados deste trabalho possam sinalizar aspectos do processo de escolarização da música, gerando dados que ajudem a compreender como as especificidades da escola são pensadas no planejamento do ensino do professor de música.

Palavras-chave: Ensino de música na escola, planejamento do ensino de música, cultura escolar.

Este trabalho, que tem como tema o ensino de música na educação básica, é uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O interesse pelo tema partiu de minha atuação como professora de música em uma escola de educação básica da rede pública de ensino, ministrando aulas de música no ensino fundamental. Atuava tanto nas séries finais, no componente curricular Arte, quanto em turmas da pré-escola e nas séries iniciais.

Dentre as atividades que desenvolvia como professora, a de planejar era a que mais me desafiava, porque, a partir desse processo, eu refletia sobre como deveria ser o ensino de música na escola. Percebi que decidir o que ensinar nas aulas de música, elaborar objetivos e escolher as estratégias a utilizar para que os conteúdos fossem significativos e acessíveis aos alunos era um processo bastante complexo.

Ao planejar, além de fazer as escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, também me questionava sobre o porquê das decisões que tomava. Assim, pensava no público para o qual eu estava planejando, pois a escola está inserida numa comunidade que tem sua cultura e, dentro da escola, cada turma tinha suas características e seu desenvolvimento próprio.

Também, era preciso considerar as especificidades da escola, como seu calendário, com datas específicas e definidas; a duração da aula, que era apenas de uma hora semanal; o espaço físico da sala de aula que, muitas vezes, não comportava a disposição desejada para os



alunos; a falta de isolamento acústico da sala de aula, que dificultava a realização de certas atividades pelo excesso de volume sonoro; a falta de materiais de apoio, como aparelho para tocar *compact disc* (CDs) e instrumentos musicais; e o período em que a aula ocorria. Além disso, precisava pensar nos procedimentos de avaliação definidos no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que deveriam ser adotados por todos os professores.

Do mesmo modo, ao planejar as aulas, precisava refletir sobre os documentos que regiam a escola. Assim, pensava na conexão do meu planejamento com as finalidades da educação básica e com o planejamento do sistema municipal a que pertencia à escola, expressos no PPP da mesma.

Assim, passei a me questionar: como decidia quais conteúdos seriam contemplados no planejamento das aulas? Como construía os objetivos? Que dispositivos utilizava para atingir meus objetivos e tornar o conteúdo da aula acessível e significativo aos alunos? A que finalidades as aulas de música deveriam servir? Como estabelecia relações entre o planejamento das aulas e as finalidades da educação básica expressas no PPP da escola?

A ação de planejar é uma atividade inerente à vida do ser humano. Para Gandin e Gandin (1999), o planejamento “é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de idéias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte” (p.37). Desse modo, sempre que queremos ou necessitamos atingir um determinado objetivo, precisamos planejar o caminho que vamos percorrer para alcançar determinado fim. Para Gimeno Sacristán (2007a),

Planejar implica *previsão* da ação antes de realizá-la, isto é, *separação* no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos *elementos* ou agentes que intervêm nela, uma certa *ordem* na ação, algum grau de *determinação* da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das *circunstâncias* reais nas quais se atuará, *recursos* e/ou *limitações*, já que não se planeja em abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. O plano resultante da atividade de esboçar *antecipa* ou representa, em alguma medida, a prática que resultará. (p.198).

Em todo o processo de planejamento é importante fazermos três perguntas e continuamente retomá-las (de forma dialética): “O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente (num prazo predeterminado) para diminuir essa distância?” (GANDIN, 1999, p. 21). Essas respostas não serão neutras, pois elas vêm de uma concepção de mundo do planejador.



A partir da revisão da literatura da área de educação, identifiquei três níveis de planejamento, quais sejam: o planejamento em nível dos sistemas educacionais, o planejamento em nível escolar e o planejamento em nível do ensino. Esses níveis se influenciam mutuamente, não sendo concebidos ou realizados isoladamente. O planejamento em nível do ensino, foco da presente pesquisa, é o procedimento que “envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (FUSARI, 1989, p. 10 apud 1990, p. 46).

A área de educação musical também tem se dedicado a discutir as dimensões envolvidas no planejamento, em seus diferentes níveis. Hentschke e Del Ben (2003), Freire e Freire (2008) e Romanelli (2008), por exemplo, apresentam definições de planejamento, definem o planejamento para a aula de música e os níveis do mesmo, tratam da importância do planejamento em música, descrevem os elementos que o compõem e as principais etapas do planejamento.

Outros autores vêm discutindo o planejamento de ensino durante o estágio curricular nos cursos de licenciatura em música, como Mateiro (2003), Mateiro e Téó (2003a, 2003b, 2003c) e Beineke e Bellochio (2005). Mateiro (2003), buscando compreender como se articulam as condições curriculares, organizacionais e pessoais da prática, e fundamentando-se em Pérez Gómez, faz uma análise de três “parâmetros: (a) a importância, a duração e o momento das práticas; (b) os fundamentos e as questões básicas do planejamento; e (c) as modalidades de acompanhamento” (p. 9 - tradução minha) do estudante na sua prática de estágio. Já Mateiro e Téó (2003a, 2003b, 2003c), através dos relatórios de estágios, investigaram o desenvolvimento dos processos de planejamento, vistos sob a perspectiva dos fatores externos que o influenciam e também com relação à sistematização dos elementos que compõem o planejamento, demonstrando algumas das concepções de ensino de música dos estagiários. Em Beineke e Bellochio (2005) o foco está nos processos de planejamento como construção do conhecimento prático do estagiário.

Também é possível encontrar relatos de experiência que envolvem o planejamento do ensino, como exemplificam os trabalhos de Chrispim (2007) e Silva (2007). Chrispim (2007) discute duas aulas de música observadas, onde evidencia que o mesmo planejamento pode ser viável para uma turma e inviável para outra. Já Silva (2007), trata das reflexões sobre o planejamento da aula de música de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, com foco na noção dos conteúdos, demonstrando que essa noção é ampla e diversificada.



Os trabalhos acima apontam o planejamento como forma de perceber as concepções de estagiários sobre o ensino de música e de entender as relações entre teoria e prática que os mesmos estabelecem. Revelam, também, dimensões envolvidas no processo de planejamento, como conteúdos, objetivos, estratégias, dentre outras. Esses procedimentos e dimensões, por sua vez, se pensados especificamente para os contextos escolares, também representam escolhas feitas sobre como ensinar música na escola.

Os elementos e as dimensões envolvidas no processo de planejar, sejam conteúdos, objetivos e estratégias de ensino, sejam aspectos específicos aos contextos onde ocorre o planejamento, representam formas de pensar e realizar o ensino de música, que resultam de intencionalidades e aspirações, de concepções de educação, de um conjunto de metas e propósitos, de processos de seleção e organização daquilo que se considera válido para ser ensinado, em contextos específicos e para grupos também específicos.

O planejamento do ensino de música, quando pensado especificamente para os contextos escolares, pode revelar não somente concepções e práticas de educação musical, mas, também, dimensões envolvidas nos processos de escolarização.

Para Soares (2003),

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.) que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, e o processo que a institui e que a constitui. (p. 21 - grifo do autor).

Considerando as especificidades da escola, faz parte dela a “instituição dos saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2003, p. 47). Esse processo de didatização e pedagogização, definido por Soares (2003), é entendido de diferentes formas por outros autores.

Para Faria Filho (2007), a escolarização pode ser entendida em três sentidos. Primeiro,

pretende designar um estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do



cálculo e, na maioria das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (p. 194).

Num segundo sentido, “escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). O terceiro sentido é “aquele que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (ibid., p. 195).

Tomando como base essas definições de escolarização, neste trabalho não tenho como objetivo investigar o planejamento de ensino de música nos seus aspectos técnicos ou o documento resultante do processo de planejar, mas, sim, tomar o planejamento de ensino do professor como instância privilegiada para compreender o processo de ensinar música na escola. Como salienta Del Ben (2009),

pensar sobre os sentidos da música na educação básica envolve, necessariamente, refletir sobre processos de escolarização. E escolarizar a música, ou submetê-la ao processo de escolarização na educação básica, [...] é pensá-la de uma forma específica, para um contexto também específico (p. 130).

Para entender os processos de escolarização da música, neste trabalho, a cultura escolar é adotada como categoria de análise fundamental, que “permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõe o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2003 apud FARIA FILHO, et al., 2004, p.153). Para Faria Filho (2007), a cultura escolar é

a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (p.195).

Afirma o mesmo autor que essa categoria é adotada “como um constructo 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, p.196-197).

Viñao (2008) acrescenta que “este esforço de transmutação didática que implica a escolarização e academização de um saber, em geral originado fora do ambiente escolar –



ainda que não sempre: também tem saberes estritamente escolares por sua origem” (p. 203). Para o autor, a escola tem uma autonomia para pensar e fazer própria, que, como consequência, gera produtos específicos, como as disciplinas escolares, assim formando a cultura escolar.

A expressão cultura escolar (ou culturas escolares) é usada, entre outros aspectos, para referir-se à existência nos sistemas de ensino e instituições educacionais de determinadas maneiras de fazer e pensar as tradições (práticas, hábitos, formas, costumes, rituais, atitudes e formas de pensar) sedimentadas ao longo do tempo; de rituais regulares e regras do jogo transmitidas de geração, e no geral não questionadas ou usadas cotidianamente e compartilhadas pelas pessoas que são parte das instituições. (VIÑAO, 2002 apud VIÑAO, 2004, p. 70 – tradução minha).

Para Viñao (2001), a acepção cultura escolar não é suficiente, por isso ele prefere utilizar culturas escolares. Isso porque, além de existirem diferentes tipos de instituição, como as escolas de ensino fundamental e as de ensino médio, cada estabelecimento também possui características específicas e sua própria cultura.

Para Chervel (1990), a cultura escolar é entendida a partir de seu trabalho sobre a história das disciplinas escolares, mais particularmente, sobre a ortografia francesa. O autor concebe as disciplinas escolares como uma construção da escola, tendo a sua origem na escola, e não como uma simplificação ou vulgarização dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Assim, criticava a forma de pensar a escola como simples transmissora dos conhecimentos produzidos fora dela, defendendo a idéia de escola como uma instituição que tem uma cultura própria, com saberes específicos que emergem do seu próprio espaço.

Na análise da cultura escolar, Julia (2001) utilizou três eixos: “interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola, [...] avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador, e, [...] interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares” (p. 19). Para o autor, a cultura escolar é entendida

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidade religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (p. 10-11).



A cultura escolar, como categoria de análise, envolve pensar a escola de forma própria, com sua cultura específica que emerge desse contexto. Neste trabalho, busco me aproximar dessa cultura específica por meio do planejamento de ensino do professor. Para tanto, tenho como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir do planejamento de ensino do professor. Como objetivos específicos, busco identificar conteúdos e práticas, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; analisar critérios, normas e/ou tradições que orientam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e analisar os dispositivos utilizados para atingir objetivos e finalidades do ensino de música na escola.

Para conduzir esse trabalho optei pelo estudo de caso com uma abordagem qualitativa. O caso escolhido é uma professora que atua numa escola de educação básica na rede pública de ensino de Porto Alegre/RS. A coleta de dados está sendo realizada através de entrevistas semi-estruturadas, entrevistas semi-estruturadas com estimulação de recordação, observações e análise de documentos.

A entrevista semi-estruturada está sendo utilizada de duas formas: entrevistas semi-estruturadas no início e no final da coleta de dados e entrevistas semi-estruturadas com estimulação de recordação, assistindo ao recorte dos vídeos das aulas observadas. As entrevistas semi-estruturadas iniciais tiveram por finalidade entender como o professor seleciona e organiza os conteúdos de suas aulas de música na escola, como define objetivos e finalidades e que critérios orientam esse processo de seleção e organização dos conteúdos. Na entrevista semi-estruturada final terei como objetivo fazer uma reflexão sobre os dados coletados e aprofundar questões das entrevistas anteriores, caso necessário.

Nas entrevistas semi-estruturadas com estimulação de recordação, espera-se que o professor recorde e emita “as suas opiniões e pontos de vista sobre o que [observa] no vídeo” (PACHECO, 1995, p. 93). Assim, a professora poderá recordar como planejou a aula em questão, podendo interromper o vídeo a qualquer momento para fazer comentários, como o pesquisador também poderá interromper o vídeo para fazer perguntas ao professor.

As observações estão me proporcionando um momento de familiarização com a prática pedagógico-musical desenvolvida pela professora em sala de aula. Todas as observações estão sendo realizadas numa mesma turma para que eu possa acompanhar o desenvolvimento das aulas durante um período do primeiro semestre letivo de 2010. Nas primeiras aulas observadas apenas fiz anotações, isso para que a turma pudesse ter familiaridade com a minha presença na sala de aula e também, para que eu pudesse



providenciar as autorizações dos pais e ou responsáveis dos alunos para gravar em vídeo as aulas, as quais serão utilizadas nas entrevistas de estimulação de recordação.

Nesta pesquisa, serão analisados documentos produzidos pelo professor, como planos de aula ou de ensino, portfólios, diários de aula ou outros tipos de registro feitos pela professora. Os documentos poderão auxiliar na condução das entrevistas, pois esses documentos “servem como fonte de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

Espero que os resultados deste trabalho sinalizem aspectos do processo de escolarização da música, gerando dados que possibilitem compreender como as especificidades da escola são pensadas no planejamento do ensino do professor de música. Este trabalho poderá trazer para a área da educação musical contribuições para reflexões sobre o ensino de música na escola de educação básica, tendo em vista que, com a Lei nº 11.769/08, a música passou a ser conteúdo obrigatório do componente Arte.



Referências

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHRISPIM, Juliana. Diferentes resultados de um mesmo plano de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-7.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 1, p. 110-134, mar. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerário histórico*. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 193-211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz. Planejamento na educação Musical Infantil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 2008. p. 1-5.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.
Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>.
Acesso em: 02 out. 2009.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luiz Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ermani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007a. p. 197-231.



HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula*. Porto Alegre: Moderna, 2003. p. 176-189.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MATEIRO, Teresa. El debate sobre El practium y su relación em La formación del profesorado de música. *Em Pauta*, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.14, n.22, p. 5-34, 2003.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo Róbson. Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003a. p. 826-833.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo Róbson. “Sem planejar não tem como dar aula”: os estagiários falam e escrevem sobre as suas aulas de música na escola. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003b.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo Róbson. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 09, p. 89-95, set. 2003c.

PACHECO, José Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aula de estágio. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 130-142.

SILVA, José Alberto Salgado. A noção de “conteúdo” no ensino de música – anotações sobre reflexões de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-8.

SOARES, Magda B.. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 18, p. 174-215, set./dez. 2008.

VIÑAO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. *Educación e realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2004.

VIÑAO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org). *Educación no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. p. 21-52.



A estruturação da formação continuada da Associação Amigos do Projeto Guri em suas ações voltadas ao educador musical com apoio na EaD

Susana Ester Kruger
Associação Amigos do Projeto Guri
sekruger@uol.com.br
susanakruger@projetoguri.org.br

Cassiana Zamith Vilela
Associação Amigos do Projeto Guri
cassianazamith@uol.com.br
cassiana.vilela@gurionline.com.br

Resumo: Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar a estruturação do Núcleo de Formação Continuada da AAPG entre os anos de 2007 a 2009, com ênfase na discussão das capacitações empreendidas no ano de 2008, que colaboram com a implementação da Educação à Distância na AAPG como veículo de formação continuada e gestão educacional. Os investimentos para a formação continuada dos educadores musicais fazem parte das diversas mudanças estratégicas da instituição que buscam a melhoria qualitativa da gestão e do atendimento social e pedagógico oferecidos aos alunos e profissionais que atuam no Projeto Guri. Assim, a partir do diagnóstico de lacunas na formação pedagógica e musical dos educadores musicais à grande capilaridade do projeto, a formação continuada tem sido considerada condição importante para a otimização da atuação dos mesmos. O artigo conclui apontando alguns encaminhamentos atuais deste Núcleo.

Palavras-chave: EaD, formação continuada, Projeto Guri.

Introdução

O Projeto Guri foi criado em 1995, pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, na época, para promover a inclusão social e cultural de crianças e adolescentes por meio do ensino coletivo da música. Atualmente, é oferecido em 383 polos de ensino musical em diversas cidades do Estado de São Paulo, sendo 49 em Unidades de Internação e Unidades de Internação Provisória da Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e 12 nos “polos regionais”¹. Em maio de 2010, o Projeto ofereceu 52.421 vagas para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos no contra turno escolar, em cursos de iniciação musical, coral infantil e infanto-juvenil e instrumentos de cordas, madeiras, sopro e percussão.

Cabe diferenciar o Projeto Guri (política pública do Estado de São Paulo) da AAPG (instituição que gere o Projeto Guri). Esta instituição, de caráter privado e sem fins lucrativos,

¹ A AAPG organiza seus polos em três tipos: *Polos*: polos geridos pela AAPG em espaços físicos cedidos por prefeituras ou outras instituições, mediante parcerias firmadas com as mesmas; *Polos Fundação Casa*: polos do Projeto Guri geridos pela AAPG no espaço físico da Fundação CASA; *Polos Regionais*: polos piloto para a pesquisa e proposta de diversas metodologias de ensino musical.



tem suas origens em 1997, quando um grupo de voluntários criou a Sociedade Amigos do Projeto Guri para colaborar com o desenvolvimento do Projeto Guri ao estabelecer uma parceria entre Estado e a iniciativa privada. Em junho de 2004, a já denominada Associação (doravante AAPG), foi qualificada como uma Organização Social de Cultura (vide GALIZIA, KRUGER e KORSOKOVAS, 2009). Atualmente conta com diversos parceiros, patrocinadores e colaboradores, sendo a principal gestora do Projeto Guri². Seus polos são acompanhados por 13 Regionais que possuem uma equipe nas áreas administrativa, educativo-musical e de desenvolvimento social, facilitando assim o acesso e circulação da informação e a descentralização de ações nestas três áreas. Em maio de 2010, atuam na AAPG 1013 educadores musicais e 682 empregados das outras áreas.

A missão da AAPG junto ao Projeto Guri e seus outros projetos³ é *promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação*. Para alcançar seus objetivos, a AAPG vem promovendo, desde o final do ano de 2007, mudanças estratégicas visando a melhoria qualitativa da gestão e do atendimento social e pedagógico oferecidos aos alunos e profissionais. Dentre as iniciativas já implementadas estão as Aulas-espetáculo, o acervo cultural e a Revista eletrônica (www.projetoguri.org.br/revista), entre outras ações.

Uma das principais preocupações desta Associação reside no cuidado com a formação continuada dos profissionais da área de educação musical, visto que este é quem permitirá que os alunos do Projeto Guri participem de processos educativo-musicais condizentes com os mais recentes parâmetros de educação musical da área e se desenvolvam integralmente. Assim, o objetivo desse texto é relatar as atividades de formação continuada da AAPG entre os anos de 2007 a 2009, período em que foram capacitadas 4356 pessoas, entre empregados da AAPG e outros colaboradores. Dentre as capacitações encontra-se um evento de grande porte que a AAPG promove a quatro anos consecutivos, o Seminário da AAPG. O presente relato concentra-se na apresentação e discussão das capacitações empreendidas com apoio na Educação a Distância.

² A partir de agosto de 2010, por decisão da Secretaria de Estado da Cultura, alguns polos do Projeto Guri localizados na Capital e Grande São Paulo passaram a ser geridos pela Santa Marcelina Cultura, outra Organização Social de Cultura. A AAPG continua responsável pelos polos localizados no interior do Estado e na Fundação CASA.

³ A AAPG também é gestora do Projeto Harmonia, realizado desde 2008 em parceria com a Prefeitura Municipal de Maringá (PR).



O Núcleo de Formação Continuada da AAPG e seus referenciais teóricos

As atividades de formação continuada, na AAPG, estão, atualmente, sob a gestão da área de Recursos Humanos, especialmente sob o Núcleo de Formação Continuada. Porém, esse núcleo foi criado em 2007 com a denominação de Núcleo de Projetos Educacionais, com o intuito de apoiar a Direção Executiva na formatação, implementação e avaliação de projetos especiais nas áreas de educação musical e desenvolvimento social da AAPG.

Esse núcleo foi criado a partir do diagnóstico da demanda por formação em exercício dos educadores musicais atuantes no Projeto Guri. Isto porque, dada a capilaridade do Projeto e sua localização em algumas cidades onde era raro o acesso ao ensino musical oferecido em nível de graduação ou técnico, parte dos educadores são músicos que não tiveram acesso a uma formação pedagógico-musical específica, muitas vezes com pouca experiência de atuação em projetos socioculturais e/ou no ensino coletivo de música. Dessa forma, a AAPG lida, constantemente, com diferentes níveis de formação dos seus profissionais.

Neste sentido, concordamos com Galizia (2010), para o qual a formação de educadores musicais é diferente da formação de músicos, pois implica na construção de conhecimentos específicos: “é possível sim que uma mesma pessoa atue como músico e como educador musical, desde que assuma o fato de que são duas profissões diferentes com alguns saberes em comum e busque formações distintas e condizentes com sua atuação” (p.17). Este autor utiliza, como base de sua análise dos saberes docentes em educação musical, a tipologia de Tardif (2002): saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) (Galizia, 2010, p.18). Portanto, é possível inferir que os educadores musicais também precisam ser capacitados nestes mesmos saberes para que sua atuação seja otimizada.

A AAPG adota o modelo *prático-reflexivo* de formação continuada de professores, que implica na elaboração de novos conhecimentos “através da experiência prática”. O “professor reflexivo”, segundo Donald Schön, “constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação” (JACOBUCCI, 2006, p.32). É valorizada a produção de conhecimentos pelos próprios professores, entendidos com “os saberes docentes”, a partir da reflexão na prática (ação) e sobre a prática (ação). Estes saberes são descobertos nas análises da prática docente, construídos pela “experiência acumulada na prática social e coletiva” e são, “simultaneamente, acionadas no curso do exercício da profissão” (p.32).

Na prática, nas formações continuadas que adotam a concepção interpretativa, há uma



discussão sobre as situações cotidianas e, mediante as reflexões efetuadas no grupo, são buscadas estratégias para a superação das dificuldades. “Abre-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático” (ibidem). Há uma busca maior do equilíbrio entre o conhecimento adquirido e a experiência prática, valorizando o lado humano das relações educacionais - embora ainda com foco mais individual de reflexão e construção crítica de conhecimento. Por todos estes fatores, a mesma tem sido referenciada e utilizada na educação musical e na Educação a Distância – portanto, também adotada na AAPG em suas atividades. A seguir, serão descritos brevemente os pressupostos que nortearam a elaboração do sistema de formação continuada desta instituição.

A EaD em educação musical na formação continuada de profissionais atuantes em projetos socioculturais

As capacitações empreendidas pela AAPG nos anos anteriores a 2007 demonstram que a instituição já se preocupava enormemente com a formação continuada dos profissionais atuantes nos polos do Projeto Guri. Porém, no final de 2007⁴, consideramos necessário que esta formação se estendesse por um período maior, de modo mais denso, e também atendesse a um maior número de profissionais, dada a capilaridade do Projeto. Ademais, os educadores precisariam de um acompanhamento maior após a formação presencial, permitindo a análise sobre como suas reflexões seriam aplicadas no cotidiano, transformando suas práticas e refletindo no aperfeiçoamento da qualidade dos processos de ensino instrumental coletivo. Para tanto, optamos por implementar os recursos e princípios da Educação a Distância (doravante EaD), conforme exemplo de outras instituições que realizam atividades de cunho sociocultural, como a Coordenadoria de Programas Educacionais da Osesp (KRUGER, 2010).

Uma possível definição de EaD é apresentada no Decreto Federal 5.622, de 19/12/2005: “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Existem diferentes estruturas de EaD (KRUGER, 2006). Como poderá ser visto adiante, as três foram adotadas pela AAPG em suas ações de formação continuada:

- a) *disciplinas ou cursos presenciais com suporte na tecnologia digital [ou em AVAs],*

⁴ Este período coincide com a mudança da direção executiva da Associação e a reformulação do quadro de gestores da AAPG.



com carga horária presencial maior do que a carga a distância;

b) *disciplinas ou cursos semipresenciais com suporte na tecnologia digital [ou em AVAs]*, em que os momentos presenciais e a distância são equivalentes ou há pouca diferença;

c) *disciplinas ou cursos a distância*, caracterizados como a EaD propriamente dita, totalmente efetivados nos AVAs, em que a carga horária das atividades a distância é muito maior que a presencial, normalmente reduzida a dois ou três encontros, ou inexistente.

Com base nestes conceitos, em 2008, foi customizado para uso da AAPG o ambiente virtual de aprendizagem Moodle (<http://gurionline.com.br/ead/>), que possui recursos educacionais como fórum, chat, wiki, tarefas (recurso utilizado, por exemplo, para postagem de trabalhos), glossário, entre outros.

Cursos de EaD, educação musical e projetos socioculturais

Os primeiros sete cursos promovidos pela AAPG foram sobre “A EaD aplicada à educação musical e a projetos socioculturais”. Os mesmos foram caracterizados como cursos “a distância” tendo em vista que, no primeiro semestre, 12 horas eram presenciais e as outras 28 eram realizadas a distância; no segundo semestre, a diferença aumentou para 8 horas presenciais e 32 a distância. Seu objetivo foi “ampliar as discussões sobre temas sócio-culturais e pedagógico-musicais entre colaboradores do Projeto Guri e palestrantes especialistas em EaD e Educação Musical” (site dos cursos). Quatro foram destinados aos prestadores de serviço⁵ na área de educação musical, um aos da área social e dois ao público misto. Eles ocorreram de junho a agosto de 2008, com formadores das áreas de educação musical e EaD⁶.

Na etapa presencial, foram discutidas as perspectivas teórico-práticas da EaD e apresentado o ambiente Moodle, de modo que os participantes realizavam, em duplas, suas primeiras atividades no ambiente virtual com o auxílio dos formadores. Em seguida, ocorria a etapa à distância, onde os alunos participavam de quatro outros módulos onde foram discutidos a mediação pedagógica, a relação entre a gestão educacional e a tecnologia em ferramentas e a avaliação em EaD. Essas reflexões e interações ocorreram com materiais de apoio como textos, vídeos e a utilização de ferramentas como fórum, *chat* e *wiki* e recursos de

⁵ Em 2008, a AAPG contava com prestadores de serviços que atuavam nos polos do Projeto Guri via sistema de cooperativas, portanto não possuíam vínculo empregatício com esta instituição.

⁶ Participaram Isamara Carvalho, Cecília Soares, Mônica Mandaji, Ilza Joly, Maria Paulina Assis, Glauber Santiago, Lígia Rubim, Cláudia Hardagh, Aneridis Monteiro, Adriana Terçariol, Neli Mengali, Renata Aquino, Flávia Narita, Marcelo Gozzi, Jarina Fernandez e Renata Kelly.



apoio, como textos e vídeos. A avaliação ocorreu por meio de *feedbacks* frequentes e em fóruns e memoriais reflexivos.

Nos relatos finais, foi possível desmistificar uma pretensa complexidade da EaD, na medida em que muitos participantes afirmaram terem mudado suas concepções de utilização da tecnologia na educação. Para muitos, esse tinha sido o primeiro contato com a EaD e a realização do curso possibilitou a descoberta de como a tecnologia está presente no cotidiano e motivação para a procura de novas oportunidades de formação continuada, tanto na AAPG quanto em outras instituições. Da mesma forma, perceberam que a EaD permite maior adaptação à rotina pessoal, o que pode oferecer maior troca de idéias e crescimento profissional. Como exemplo, citamos o depoimento de uma participante do Curso 6:

Como já disse em outra oportunidade, moro bem distante de grandes centros, portanto, estou vivenciando essa realidade de que a EaD encurta distâncias. Trabalho a quase onze anos no Projeto Guri e nunca me senti tão integrada ao projeto como um todo (sede, outros pólos, colegas de trabalho) como depois que comecei a participar desse curso. Está sendo uma experiência bem gratificante. Podemos considerar EaD um sistema ainda novo que pode precisar de algum tempo para aprimorar suas estratégias, mas não podemos negar o avanço que ela representa, no processo de ensino aprendizagem. (RCMR, mensagem em fórum de 12/10/2008)

Cursos de performance e pedagogia instrumental e Curso de tutoria e monitoria em EaD: capacitação em modelo de retroalimentação

O objetivo dos *cursos de performance e pedagogia instrumental* foi capacitar os educadores musicais sobre questões relacionadas à pedagogia específica de cada instrumento e ao ensino coletivo de música, com apoio da EaD. Esses cursos foram semipresenciais, com carga horária de 44 horas, em três módulos: presencial (16), à distância (12) e presencial (16).

O grupo de formadores participou previamente de uma reunião presencial e de interações em um ambiente virtual específico para preparação conjunta dos cursos. Em cada curso atuavam um ou dois docentes da área musical (instrumentistas e professores de instrumento), um supervisor de EaD e um ou dois tutores – os quais haviam participado dos cursos de EaD do primeiro semestre e participavam de outro curso simultâneo sobre *Tutoria em EaD*, enquanto então realizavam a tutoria dos *Cursos de performance e pedagogia*. Da mesma forma, um(a) formador(a) específico(a) de EaD supervisionava os docentes da área de música e os tutores, visto que muitos alunos e docentes tinham, naquele momento, o seu primeiro contato com esta sistemática.

Nos módulos presenciais, além de palestras sobre o ensino coletivo de música e uma



capacitação para a utilização do Moodle, foram realizadas *masterclasses* com os docentes da área musical. No módulo à distância, os formadores propiciaram aos alunos atividades que pudessem aprofundar e ampliar as discussões iniciadas no módulo presencial. Ao final do curso, os alunos ressaltaram a importância da vivência prática que tiveram com importantes músicos do cenário nacional, sendo que a formação adquirida os incentivou a proporem novas atividades em sala de aula. Com relação ao módulo à distância, os educadores musicais viram como positivo esse tempo para a troca de experiências e a possibilidade de lidarem com diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. De forma geral, concluíram que os cursos aumentaram a auto-estima profissional, pois se sentiram valorizados com as capacitações promovidas pela AAPG.

No *Curso de tutoria e monitoria em EaD*⁷, os supervisores de EaD atuaram como docentes nestes cursos em conjunto com a coordenação geral do núcleo de Formação Continuada, e desenvolveram os seguintes temas:

Tema 1: caracterização dos papéis dos atores da EaD. Os atores da EaD: o papel de professores, tutores, moderadores e alunos. Dificuldades, desafios e possibilidades das novas atribuições.

Tema 2: a utilização pedagógica do Moodle e outras ferramentas tecnológicas - integrando objetivos, recursos, atividades e avaliações.

Tema 3: planejamento, atuação e avaliação em EaD – discussão sobre os cursos em andamento (dificuldades e possibilidades, expectativas e motivação, avaliação crítica)

O depoimento de uma das supervisoras dos cursos, abaixo transcrito, demonstra como as atividades realizadas no curso de tutoria puderam ser aplicadas no curso de performance e pedagogia, e que os participantes destes cursos demonstraram boa receptividade à proposta:

Olá a todos, no último encontro presencial dos cursos de Bateria e Percussão, propusemos a realização dessa tarefa, UM QUESTIONÁRIO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA A PARTIR DO TEXTO DE LEUNG, como última atividade do curso. Esclarecendo a todos que ela foi elaborada pelos tutores, que estaria relacionada ao processo de formação deles e de que seria uma atividade sem avaliação (nota). Obtivemos a seguinte participação:
78% no curso de Bateria (14 dos 18 alunos efetivos)
80% no curso de Percussão (16 dos 20 alunos efetivos)

⁷ PERCUSSÃO – supervisor EaD Silvana Leodoro: Bateria (Bob Wyatt): tutor Eduardo Andreatta; Percussão (Eduardo Gianesella): tutora Ligia Antunes. CORAL – supervisora EaD Renata Frederico: Curso 1 (Gisele Cruz): Laura Bruhneroto e Janice Octaviani; Curso 2 (Ana Yara Campos): Isaac Alves e Ariadne Melo. VIOLÃO – supervisor EaD Glauber Santiago: Curso 1 (Everton Gloeden e Paulo Belinatti): Rejane Matos; Curso 2 (Giacomo Bartoloni): Felipe Moraes MADEIRAS E METAIS – supervisora EaD Maria Cecília Soares: Flauta (Rogério Wolf): Estela Simões; Trombone (Donizeti Fonseca): Paulo Martimiano CORDAS – supervisora EaD Renata Aquino: Curso de violino (Luiz Amato): Vilma Moreira; Curso de violoncelo (Fabio Presgrave): Rubia Melo.



Percebemos que os alunos que não responderam, são os mesmos com baixa participação nas últimas tarefas e estamos confirmando, com a direção, se estiveram presentes ou não no último encontro.

Considero, portanto, a tarefa proposta pelos tutores EA e LA, muito bem sucedida. Abraços, S. (SL, mensagem em fórum de 7/11/2008)

Por outro lado, na etapa a distância dos *cursos de performance e pedagogia*, a maioria das interações foi realizada entre os próprios alunos e entre estes e os supervisores e tutores, havendo menos interação com os docentes. Ao serem indagados sobre a pouca participação, vários docentes comentaram que não participaram ativamente por não estarem familiarizados com a EaD. Além disso, todos mencionaram que seria importante realizarem videoconferências ou postarem vídeos para interações posteriores – ações que foram buscadas nos cursos de Violino e Violoncelo. Tais sugestões, baseadas em necessidades percebidas pelas equipes envolvidas, implicam na programação de uma formação prévia maior dos docentes as atividades e na complementação do Moodle com outras ferramentas, como de vídeochats; além disso, pode ser interessante estabelecer que as atividades a distância sejam voltadas à reflexão sobre práticas instrumentais e pedagógicas, de modo que não sejam imprescindíveis as ferramentas para interação em tempo real (principalmente videochat, que ainda necessita de muito suporte tecnológico e boa configuração de internet para perfeito funcionamento, o que não é o caso na maioria dos participantes). Por outro lado, foi considerada muito efetiva a tutoria dos alunos do curso de formação de tutores e monitores para EaD, uma vez que sua vivência nos outros cursos pôde, além de contribuir para sua própria formação, colaborar para a dinamização destes. Neste sentido, ambos os tipos de curso se retroalimentaram, gerando formação e reflexão na ação e sobre a ação.

Cursos sobre o Acervo Cultural

O Acervo Cultural do Projeto Guri é formado por um conjunto de 50 livros da área de música e literatura e 50 CDs de gêneros e estilos variados disponibilizado para 316 polos no segundo semestre de 2008. A cada ano, o número de obras é ampliado para garantir a diversidade e atualização constante. No final de agosto de 2008, foram criados doze “suplementos didáticos” para a utilização desse material a partir de propostas inovadoras que incorporassem atividades que não eram comumente realizadas – como composição, improvisação e arranjo, o que vinha mais ao encontro com a proposta pedagógica atual da instituição.

Os suplementos foram criados totalmente online, em site de gestão a distância, por



doze docentes⁸. Posteriormente, estes também foram convidados a realizar formações simultâneas totalmente a distância (ambiente EaD da AAPG), para capacitar os educadores da AAPG a utilizarem o material pedagógico-musical do Acervo de forma criativa e ampla, por meio de reflexões e trocas de idéias sobre suas práticas nos pólos e estudo de referencial teórico-prático. Os cursos foram organizados de modo que as cinco duplas dos docentes se revezassem semanalmente em cinco cursos. As docentes Susana Kruger e Adriana Terçariol participaram na primeira semana conduzindo uma introdução geral e familiarização com o EaD e posteriormente prestando apoio geral às demais docentes. Ao todo, participaram aproximadamente 100 educadores. Na Tabela 1 abaixo é possível verificar sua organização geral, sendo que o número em cada semana refere-se à dupla de docentes responsável pelas atividades, conforme acima descritas:

Tabela 1: organização geral dos cursos sobre o Acervo Didático da AAPG

CURSO	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5	SEMANA 6
	27/10-02/11	03-09/11	10-16/11	17-23/11	24-30/11	1/7/2012
Acervo 1	Adriana e	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Acervo 2	Susana	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)
Acervo 3		(4)	(5)	(1)	(2)	(3)
Acervo 4		(3)	(4)	(5)	(1)	(2)
Acervo 5		(2)	(3)	(4)	(5)	(1)

Os cursos também foram coletivamente elaborados no mesmo ambiente virtual de elaboração dos suplementos didáticos. Posteriormente, no ambiente virtual de cada curso, foram anexados os suplementos já diagramados, que serviriam como base para as atividades dos cursos, de modo que os participantes lessem o material antes de realizar as atividades. Para verificar o que os educadores haviam compreendido sobre as propostas dos suplementos e incentivar a reflexão sobre possíveis práticas com estes materiais, as docentes propuseram uma atividade foco semanal: fórum, *chat*, questionário, *wiki*, *hot potatoes*, diário, entre outros recursos do Moodle. Os resultados destes cursos, apesar de serem totalmente realizados a distância e de apresentarem materiais disponibilizados concomitantemente aos polos, pareceram superar as expectativas dos participantes.

Conclusão

Neste texto descrevemos a estruturação do Núcleo de Formação Continuada da AAPG

⁸ Participaram Andréia Veber, Anete Susana Weichselbaum, Cassiana Vilela, Maria Cecília de Araújo R. Torres, Cristina Mio Ito Cereser, Fernando Galizia, Jane Borges, Margaret Amaral de Andrade, Maria Clara Wasserman, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Teca Alencar de Brito e Viviane Beineke



de 2007 a 2009. Tendo como ponto inicial o diagnóstico da demanda por formação continuada dos educadores musicais e cursos anteriormente realizados que tratavam mais especificamente de questões técnico-musicais, esse núcleo buscou, nos últimos anos, desenvolver, propor e implementar sistemáticas de desenvolvimento profissional.

As capacitações relatadas em 2008 contextualizam o momento pelo qual o Núcleo de Formação Continuada amplia a capilaridade de suas ações, implementando a EaD ou expandindo temas e questões abordadas pelas capacitações. Em 2009, a AAPG realizou dois amplos processos seletivos em janeiro e em julho, onde foram contratados mais de 300 coordenadores de polo 1200 educadores musicais, auxiliares artístico-pedagógicos e auxiliares de polo. A realização destes processos seletivos impactou relativamente o oferecimento de cursos de formação continuada em 2009, dado o volume de trabalho envolvido. Todos os novos empregados passaram por uma capacitação inicial presencial logo após sua contratação e, atualmente, estão envolvidos em ações de formação continuada presencial e semipresenciais. A partir de 2009, o Núcleo foi incorporado à área de Recursos Humanos, passando a construir sua política de formação continuada.

Cabe destacar que a profícua experiência com a EaD na AAPG levou à criação dos “ambientes de gestão”, ou seja, espaços específicos para troca e discussão de vivências pedagógico-musicais, monitoramento, intercâmbio de informações da sede aos polos e vice-versa, os quais são organizados na área educacional seguindo as 13 Regionais administrativas. Deste modo, puderam ser aproveitadas as vivências nas capacitações anteriores também em ações de gestão e comunicação, melhorando a interface entre empregados e possibilitando o aperfeiçoamento da qualidade dos trabalhos.

Em 2010, os educadores musicais passarão por capacitações relacionadas à implementação de seu Projeto Político-pedagógico, terão acesso a cursos opcionais focados nas necessidades de cada região do Estado e ao Auxílio-educação, pelo qual podem solicitar e receber, caso aprovado, auxílio para participação em eventos de curta duração. Com essas ações, a AAPG espera atingir os objetivos implícitos à sua missão, além de também tornar um campo de estudos sobre o desenvolvimento das competências docentes em educação musical e as possibilidades de realização de ações formativas em projetos socioculturais.



Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. *Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediare*. São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. Gestão de qualidade do ensino musical. In: *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, v.I, n.I, p. 13-24, maio, 2010. Disponível em www.projetoguri.org.br/revista. Último acesso em 31/05/2010.
- GALIZIA, Fernando Stanzione; KRUGER, Susana; KORSOKOVAS, Larissa. Educação musical e organizações sociais de cultura: uma parceria entre a UFScar e o Projeto Guri. In: *Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 28. Simpósio Paranaense de Educação Musical, 15*. 2009, Londrina. Anais. Londrina: ABEM, 2009.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. *A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil*. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp.
- KRUGER, Susana Ester. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, nº 14, março de 2006. Porto Alegre: ABEM, 2006. p.75-89.
- _____. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral*. São Paulo, 2010. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MASSETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



A Extensão na Formação do Professor de Música

Lia Braga Vieira
Universidade do Estado do Pará/ Universidade Federal do Pará
lia41braga@yahoo.com.br

Víctor Hugo Costa Ferreira
Universidade do Estado do Pará/ Universidade Federal do Pará
vhcFerr@hotmail.com

Resumo: O presente texto trata da extensão universitária como espaço para o incremento da formação do futuro professor de música. Tem como objetivo relatar uma experiência de extensão inserida no contexto da atividade curricular Flauta Doce de curso de Licenciatura em Música, e sobre ela refletir. A experiência foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa compreendeu trinta e uma horas de aulas práticas para o preparo musical dos estudantes do 1º semestre de curso de Licenciatura em Música; a segunda etapa incluiu crianças de comunidade evangélica local para as quais aqueles estudantes ministraram vinte horas de aulas de Flauta Doce. Destaca-se como principal resultado dessa experiência a concretização de uma proposta de extensão universitária inserida na realização curricular de um curso de Licenciatura em Música, que propiciou formação musical e pedagógica a futuros professores de música e promoveu a iniciação musical de crianças que ainda não haviam tido oportunidade de acesso à educação musical.

Palavras-chave: Extensão, Educação Musical, Formação do Professor de Música.

1 Introdução

A Universidade Federal do Pará (UFPA) criou seu curso de formação de professor de música em 1991, como uma Habilitação (em “Música”) da Licenciatura Plena em Educação Artística. Em 2007, esse curso passou à denominação de “Licenciatura Plena em Música”, tendo em vista atender à legislação vigente, especialmente a Resolução CNE n. 2/ 2004, que trata das Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Música. Posteriormente, adaptou-se à Resolução CONSEPE/UFPA n. 3.633/ 2008, que dispõe sobre o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.

Referido Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA se apresenta atualizado quanto às diversas normas, resoluções, decretos, entre outros documentos que compõem a legislação sobre o ensino superior no Brasil. Aqui, destacamos, como objeto de interesse do presente texto o que diz respeito à Extensão Universitária.

A extensão na UFPA está inserida em uma Política Nacional de Extensão, pactuada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), reunidas no FORPROEX, cujo documento referencial é o Plano Nacional de Extensão. O Plano conceitua como extensão universitária “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” (BRASIL, 2000/ 2001, p. 5).

Esse conceito se concretiza a partir de 04 diretrizes: “Impacto e formação” (relação Universidade x Sociedade), “relação dialógica” (troca de saberes na relação Universidade x Sociedade), “interdisciplinaridade” (integração de modelos, conceitos, materiais e metodologias, da academia e da sociedade para estruturação do trabalho de extensão universitária), “indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão” (processo acadêmico que vincula formação técnica e formação cidadã) (CORRÊA, 2007).

Na UFPA, as atividades extensionistas são regulamentadas da seguinte maneira:

Art. 66. As atividades de extensão se estruturam com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Extensão.

§ 1º As atividades de extensão deverão ser incluídas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, constituindo parte do percurso acadêmico obrigatório dos graduandos, respeitado o perfil profissional e as peculiaridades do currículo, configurado na matriz formativa de cada curso.

§ 2º Do total da carga horária exigida para a integralização do curso, deve ser destinado o mínimo de 10% (dez por cento) às atividades de extensão, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2008, p. 15)

Duas orientações são dadas a respeito do cumprimento dos 10% acima referidos, destinados obrigatoriamente às atividades de extensão: ora esse percentual pode ser calculado sobre o total da carga horária do curso, sendo realizada na forma de projetos e programas extra curriculares (somados à carga horária curricular de cada estudante), ora ele pode ser incluído na própria carga horária do desenho curricular do curso (no interior de cada atividade curricular). A experiência objeto deste texto se insere no segundo caso, especificamente na atividade curricular Flauta Doce, ofertada para os estudantes do 1º semestre de 2010 do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA.

2 A Flauta Doce na Educação Musical

A flauta doce é um dos instrumentos musicais mais utilizados como ferramenta pedagógica no processo de educação musical, especialmente nos anos iniciais. Textos de abordagem pedagógica, musicológica ou de *performance* refletem sobre os usos da flauta doce, ora a respeito de propostas de atividades em escola de educação básica (BEINEKE; TORRES; SOUZA, 1998; BEINEKE, 2003), ora refletindo sobre aspectos psicológicos aplicados à aprendizagem desse instrumento (WEILAND, 2007; 2008-2009), ou ainda na



forma de análise crítica de métodos de ensino da flauta doce (BEINEKE, 1997), ou por fim remetendo a práticas interpretativas de repertório para esse instrumento (SANTOS; BARRENECHEA, 2006) bem como a sua abordagem musicológica (HUNT, 1982).

Os textos citados permitem perceber a flauta doce em sua dupla face: como um instrumento musical com história, repertório e técnica, isto é, com um fim em si mesma; e como um recurso pedagógico para a educação musical. Deve-se observar que a segunda face demanda do professor o conhecimento daquela primeira. Isto significa que a flauta doce como recurso pedagógico de iniciação musical efetivamente só é possível quando o instrumento é compreendido em sua face ou dimensão musical com história, repertório e técnica específicos. Caso contrário, o aspecto “musical” da “iniciação musical” não se realiza.

Mas também, nessa segunda face, há necessidade do domínio propriamente pedagógico da educação musical aplicado à flauta doce. Aqui, remete-se principalmente a escritos de Swanwick (2003) e de seus seguidores no Brasil (HENTSCHKE, 1996; FRANÇA; SWANWICK, 2002). São escritos que se referem à teoria e ao modelo espiral estruturados por aquele autor e seus colaboradores, durante vários anos de investigações, que ainda hoje prosseguem, em contextos de ensino da música.

Swanwick (apud HENTSCHKE, 1996) visa uma educação musical com ênfase nas modalidades de composição, apreciação e *performance* (FRANÇA; SWANWICK, 2002), complementadas pela técnica e literatura musical. Essas modalidades são vivenciadas pelos aprendizes desenvolvendo-se um ensino e uma avaliação da aprendizagem em quatro dimensões de crítica musical: material, expressão, forma e valor. Cada dimensão apresenta duas fases ou etapas de desenvolvimento – sensorial e manipulativa (dimensão material), pessoal e vernáculo (dimensão da expressão), especulativa e idiomática (dimensão da forma) e simbólica e sistemática (dimensão do valor). Em cada dimensão e em cada etapa há comportamentos musicais específicos que indicam o grau de desenvolvimento musical. Estes, por sua vez, são tomados como critérios de avaliação das modalidades de composição, *performance* e apreciação.

Acrescente-se que a aprendizagem em cada dimensão e em suas respectivas etapas são relacionadas, pelo autor, a faixas etárias, à semelhança de como o fez Jean Piaget em seus estudos de psicologia, quanto à faixa etária correspondente a cada um dos estágios de desenvolvimento do indivíduo (PIAGET, 2003).

Com esse duplo olhar – sobre a flauta doce e a psicopedagogia da música - desenvolvemos a atividade curricular Flauta Doce, para estudantes do 1º semestre de 2010 do curso de Licenciatura Plena em Música, da UFPA.



3 A Experiência

Pensar o preparo musical do futuro professor de música é um desafio. Por vezes, a dúvida pode pairar, equivocadamente, sobre a ênfase a aspectos artísticos musicais ou a aspectos pedagógicos musicais, revelando-se aí uma percepção dual, que estabelece oposições e conflitos que não cabem (a não ser como frágil estratégia de territorialização de bacharéis e professores), pois ambas as dimensões são conciliáveis, intercomplementares e necessárias à formação do professor de música. No entanto, a superação dessa pseudo dualidade, pseudo oposição e pseudo conflito não resolve a tensão em torno das escolhas de abordagem dos aspectos musicais e pedagógicos: o que é musical e pedagogicamente importante para o preparo de um professor de música? – eis o problema.

Essa pergunta emergiu quando se assumiu a docência da atividade curricular Flauta Doce, do desenho curricular do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA. Tinha-se uma turma de vinte e três estudantes do primeiro semestre de 2010 e somente cinquenta e uma horas de aulas a serem ministradas em um módulo de cinco semanas. Para ministrar as aulas, contava-se com uma professora e um monitor voluntário. A professora, com larga experiência de ensino da flauta doce como recurso pedagógico de iniciação musical; o monitor, um estudante de semestre mais adiantado da mesma Licenciatura e flautista com formação instrumental em curso técnico de nível médio, com alguns cursos de extensão que lhe permitiram um refinamento técnico musical.

O plano apresentado e discutido com os estudantes compreendeu cinco semanas de trabalho intensivo de duas horas de aulas diárias. As três primeiras semanas foram dedicadas ao domínio técnico musical básico da flauta doce, pelos estudantes. As duas semanas seguintes e finais voltaram-se ao trabalho de extensão de iniciação musical das crianças de comunidade evangélica local, à qual um dos estudantes da Licenciatura pertencia. Essa proposta extensionista já havia sido discutida em disciplina anterior - Didática - ministrada pela mesma professora, nas semanas anteriores, como uma oportunidade de aplicar as noções pedagógicas então estudadas teoricamente.

As aulas de flauta doce dos estudantes, desenvolvidas durante as três primeiras semanas compreendiam, diariamente, três momentos: 1º exercícios de alongamento e respiração; 2º exercícios técnicos de execução, envolvendo improvisação na escolha de combinações de notas na composição de pequenos segmentos de frases, ora dados por cada um e repetidos por todos, ora em diálogos; 3º execução de repertório a partir de leitura de partitura, com a apreciação de aspectos da gramática musical. Em várias ocasiões, a



professora e o monitor solicitaram aos estudantes que conduzissem ora um ora outro desses momentos, fazendo recomendações e sugestões sempre que necessário.

Houve momentos de contextualização histórica e apreciação de repertório mais avançado do que o executado pelos estudantes, sem receptividade da maioria dos estudantes. Houve momentos de composição e *performance*, nos quais ficou evidente o engajamento de todos.

As atividades de composição envolviam o seu registro e sua execução por leitura. Os elementos musicais utilizados na composição eram delimitados pela professora: compasso, número de compassos, amplitude da melodia, figuras rítmicas. Essa atividade era desenvolvida por grupos de dois a três estudantes. A intenção era de reforçar o aprendizado desenvolvido por meio da composição e da sua *performance* pelos estudantes que se apoiariam mutuamente na superação das dificuldades de compor e de tocar por leitura da escrita da própria criação. Os resultados das composições e das *performances* revelaram a dimensão de crítica musical em que cada grupo de estudantes se encontrava, em geral não ultrapassando a expressão.

Foi possível comparar o desempenho na composição e sua execução, com o desempenho dos estudantes em verificação da aprendizagem de cada um na execução de pequenos estudos de flauta doce. Essa verificação foi orientada por uma ficha com critérios de avaliação selecionados e organizados pelos próprios estudantes. Os critérios foram os seguintes: postura (lábios, mãos, dedilhado, braços, coluna, pernas), respiração (diafragmática, controle do ar), sonoridade (afinação, articulação em “tu”), execução do estudo (notas, ritmo, pulsação, andamento). Observou-se nessas escolhas a ênfase à dimensão material (etapa manipulativa) e talvez expressiva (etapa vernacular). De fato, suas execuções se concentram nessas dimensões e respectivas etapas, havendo, em alguns casos, execuções que demonstraram que estudantes ainda se encontravam na etapa sensorial da dimensão material.

A prática coletiva, que visava a apresentação musical pública inclinou-se à dimensão da expressão, em face da tendência de interpretação dada pela regência, da sonoridade dos estudantes mais adiantados (alguns estudantes já tocavam flauta doce antes do ingresso na Licenciatura) que se impunha e do acompanhamento do teclado que influenciava a afinação, os fraseados, o andamento e suas nuances.

A chegada das crianças, ao início da quarta semana de trabalho foi marcada pelo recital exclusivo dos estudantes, para elas. O repertório compreendeu: Ária (Sofia Helena),



três estudos (F. Beyer, adaptados para flauta doce), Spagnoletto (C. Negri), Ah! Vous dirai-je Maman (W. A. Mozart) e Marcia (G. Giorgetti).

As crianças tinham entre seis e doze anos de idade. Suas aulas das eram diárias, com duração de uma hora. Apesar das diferenças de idade, da duração das aulas e do horário (de 13h50 às 14h50), elas não demonstravam cansaço ou enfado.

As crianças chegavam juntas, trazidas em uma *combi* alugada pela Igreja à qual pertenciam suas famílias. Um estudante da Licenciatura, da mesma Igreja dessas crianças, as acompanhava. Eram vinte crianças. Para cada uma delas, havia um estudante da Licenciatura, com o compromisso de tutoria. Três estudantes ora se revezavam na tutoria, ora registravam as atividades. Ao todo, eram quarenta e três estudantes e crianças na sala de aula. As aulas eram dirigidas ora pela professora, ora pelo monitor, ora por um dos estudantes.

Antes de as crianças chegarem, os estudantes lavavam e secavam as flautas doces que fazem parte do acervo da Licenciatura, organizavam a sala de aula, quanto à disposição das carteiras e do teclado e a professora conversava com eles sobre as atividades que seriam desenvolvidas. Ao final de cada aula, as flautas eram recolhidas. Após a saída das crianças, a aula era avaliada pelos estudantes, monitor e professora.

As aulas compreendiam cinco momentos: 1º alongamento e respiração; 2º treino técnico à flauta doce, com ênfase à articulação e ao dedilhado; 3º recapitulação de peça ensinada no dia anterior (a partir do segundo dia de aula), primeiro cantando a letra da música e depois executando por imitação a música antes entoada; 4º atividade psicomotora (os estudantes chamavam este momento de “recreação”); 5º execução de uma peça nova (primeiro cantando a letra da música e depois executando por imitação a música antes entoada).

As letras das músicas falavam sobre a emissão do sopro na flauta doce (“O Jeca não sabe soprar no canudo/ Só sai pingo d’água e isso é tudo” e “O Pedrinho sopra bem/ E uma linda bolha vem”), sobre a nota executada metaforizada em um astro visto todos os dias pelas crianças (“Viva o sol que vai nascer/ belo dia amanhecer”) e sobre elementos da cultura local (“Fruta dali, fruta daqui, açaí, muruci/ Fruta dali, fruta daqui, cupuaçu, bacuri” e “Curió, curió, canta muito, canta só”). A letra foi um elemento facilitador da apreensão e execução do ritmo das peças, possibilitando a sua intuição pela criança, sem que fosse necessário explicitá-lo, já que a prosódia o revelava.

Cada peça aprendida envolvia apenas uma posição; apenas a última música abrangeu duas posições. Ao final das duas semanas de atividades, as crianças tocavam com alguma fluência: O Jeca (dó 4) e O Pedrinho (lá 3) (de Isolde Mohr Frank, adaptados, inclusive os



títulos, por L. B. Vieira & estudantes da turma 35310), Ária (si 3) (Sofia Helena), Viva o Sol (sol 3) (de Sofia Helena, adaptado por L. B. Vieira & estudantes da turma 35310), Salada de frutas (ré 4) (de L. B. Vieira & estudantes da turma 35310) e Curió (lá 3 e dó 4) (de Isolde Mohr Frank, adaptado por L. B. Vieira & estudantes da turma 35310).

As atividades psicomotoras revelaram crianças ainda em descoberta do próprio corpo e deste em deslocamento no espaço. Os jogos de coordenação motora grossa, lateralidade, planos e níveis propostos estimularam esses aspectos tão importantes para um músico ou, antes, para o desenvolvimento da criança.

Todas essas atividades musicais desenvolvidas com as crianças oportunizaram um aprendizado musical focado na *performance*, apenas inicial, em que predominou a dimensão crítica dos materiais: coordenação motora, postura, respiração, articulação, afinação (vocal e à flauta doce), sincronia. Assim como os estudantes, elas puderam experimentar algo da apreciação e da dimensão da expressão por indicação dada pela regência e pelo acompanhamento do teclado ou do piano, que orientavam a execução das frases, o andamento e suas nuances, aspectos que permitiam a previsão das suspensões e conclusões das peças.

No último dia da quinta e última semana, houve novo recital, no mesmo auditório onde as crianças haviam sido recepcionadas dias antes. Desta vez, elas puderam tocar as músicas que aprenderam durante as duas semanas de aula. Os estudantes também tocaram, acrescentando ao repertório o carimbó¹ “Dona Maria” (Pinduca) e peças de câmara: Siciliana & Allegro (G. P. Telemann) e Flor Amorosa (J. A. Callado & C. da P. Cearense). Estas peças de câmara chamaram a atenção das crianças, talvez porque apresentavam a flauta doce solo acompanhada ora pelo piano, ora pelo violão, em dois estilos e gêneros bem distintos – e isso foi explicado naquele momento para elas e para o público presente – seus parentes e o regente da sua Igreja, além da coordenadora do curso de Licenciatura Plena em Música da UFPA.

4 Considerações Finais

Foi um desafio para estudantes ainda do 1º semestre de um curso de Licenciatura perceber e dar conta de uma dupla aprendizagem - musical e pedagógica - e assim reconhecer o duplo caráter do curso em que estão inseridos. De fato, a modalidade da licenciatura na área das Artes impõe aos estudantes um esforço para dominar aspectos diferenciados em sua formação.

¹ Dança típica do Pará.



É-lhes demandado serem músicos que saibam criar, executar e apreciar, que tenham conhecimento técnico e teórico. Sendo um curso de formação de professores, também é demandado o conhecimento pedagógico. Fazendo interface com a música e a pedagogia da música, outras áreas são abordadas em face de suas importantes colaborações: Psicologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Física, além de outras subáreas das Artes.

Atualmente, a academia exige mais do que tais domínios técnicos e teóricos de seus estudantes. Há, hoje, a exigência de que eles não se limitem à repetição dos saberes transmitidos na academia, mas participem da construção e da renovação do conhecimento, por meio da pesquisa; e que contribuam para o reflexo dos saberes universitários na vida em sociedade, por meio da extensão. Assim, as ações de pesquisa e extensão se tornam meio para o incremento do ensino no que tange, entre outros aspectos, a sua relação com a sociedade.

Foi esse o sentido da presente experiência: dar oportunidade e condições de os estudantes desenvolverem estudos musicais e pedagógicos e os colocarem em prática ainda durante sua formação, preparando, de fato, o discente para a atuação profissional como professor; ao mesmo tempo, permitir-lhes interferir na realidade social de crianças que de outro modo não teriam acesso a uma iniciação musical. Resta-lhes, agora que as atividades curriculares de Flauta Doce se encerraram, serem empreendedores em sua própria formação, no sentido de darem continuidade aos estudos do instrumento, em cursos de extensão, treino individual e com grupo de colegas, em *performances* públicas e estruturando propostas de estágio focadas na iniciação musical de crianças por meio da flauta doce.



Referências

BEINEKE, V.; TORRES, M. C. R.; SOUZA, J. Tocando Flauta Doce de Ouvido: Análise de uma Experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife, 1998.

BEINEKE, V. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Expressão*, UFSM, ano 1, nº 1/ 2, p. 25-32, 1997.

_____. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, 2000.

_____. *Plano Nacional de Extensão Universitária - Edição Atualizada - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC*. 2000 / 2001.

_____. *Resolução Nº 2 – CNE/ CES, de 8 de agosto de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.

CORRÊA, E. J. (Org.). A Política Nacional de Extensão. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007, Belo Horizonte. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. p. 17-20.

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

HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Departamento de Arte/ UEL, 1996.

HUNT, Edgar. *The recorder and its music*. Cambridge, Massachusetts : Da Capo Press, 1982.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães d' Amorim. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução n. 3.633, de 18 de fevereiro de 2008*. Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.

SANTOS, L. C.; BARRENECHEA, S. A. A Flauta Doce no Choro: Aspectos Interpretativos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2006.

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



WEILAND, R. L.; VALENTE, T. S. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 17, p. 49-57, 2007.

WEILAND, R. L. Considerações sobre o ensino de flauta doce a partir de uma abordagem cognitivo musical. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 6., 2008-2009, Paraná. *Anais...* Paraná: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2008-2009.



A formação do professor de instrumento no Brasil: uma pesquisa na licenciatura em instrumento

Gabriele Silva
UDESC
gabrieletb@hotmail.com

José Soares
UDESC
jsoares804@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta dados preliminares da pesquisa de mestrado intitulada “Ser professor de instrumento musical: um estudo a partir das concepções de alunos e professores de um curso de licenciatura em música sobre a formação do professor de instrumento”. A pesquisa tem como principal objetivo investigar a formação do professor de instrumento a partir das fundamentações político-pedagógicas dos cursos de licenciatura em instrumento e, principalmente, das concepções de professores e alunos de um curso sobre o que significa ser professor de instrumento na atualidade. A investigação é dividida em duas fases. A primeira, do tipo exploratória, consiste na coleta de dados através do banco de dados do INEP, sites oficiais das instituições e de documentos. A segunda fase, estudo de caso, levanta informações, através de entrevistas, com alunos e professores sobre as suas concepções de formação do professor de instrumento na atualidade. Este texto procura, através dos dados coletados na primeira fase, apresentar um panorama nacional dos cursos que oferecem a licenciatura em instrumento. Os resultados demonstram que dos 10 cursos que se destinam a formar o professor de instrumento, a maioria (7) se localiza na região sudeste, e deste total, 5 estão no estado de Minas Gerais. Com relação aos instrumentos oferecidos como habilitação, somam-se 26 no total, com presença dos instrumentos piano e violão em todas as instituições pesquisadas.

Palavras-chave: Formação do professor de instrumento, cursos superiores de música, licenciatura em instrumento.

1. Introdução

Atualmente, em decorrência dos diversificados e complexos contextos em que estão inseridos os processos de ensino e aprendizagem musical, a área de música tem se dedicado a refletir, discutir e reavaliar seus cursos de formação de professores. Esta necessidade vem ao encontro das exigências impostas pelos contextos de atuação deste profissional, onde, numa tentativa de se adequar às suas reais possibilidades de atuação, é necessária uma formação específica e comprometida com o universo social, cultural, educacional e musical em que ele irá atuar.

Neste sentido, com relação às especificidades de formação, há uma literatura que se direciona a problematizar a respeito da formação do professor de instrumento (ex. HARDER, 2008; 2003; SANTOS, 2008; MILLS; SMITH, 2003; LOURO, 1998; LOURO; SOUZA,



1999). Estas discussões são centradas, normalmente, na formação e construção da prática pedagógica de professores de instrumentos de cordas, nas características e competências necessárias ao professor para atuar com o ensino individual de instrumento e na relação professor-aluno.

Embora a maioria destas pesquisas não sejam desenvolvidas no âmbito dos cursos específicos de formação do professor de instrumento, elas salientam a necessidade de se discutir e repensar a formação deste profissional para o exercício da docência instrumental.

Verificando a escassez de pesquisas no contexto dos cursos específicos para a formação do professor de instrumento, pretendeu-se desenvolver uma pesquisa que se aprofundasse a respeito destas questões. A investigação pretende analisar a formação do professor de instrumento no âmbito dos cursos superiores de música. Neste artigo, os dados apresentados são resultados da primeira etapa da pesquisa, que consiste na construção de um panorama nacional dos cursos que se destinam à formação deste profissional. O texto apresenta, ainda, a literatura sobre o assunto e elementos do referencial teórico para a interpretação das informações levantadas.

2. Alguns aspectos da formação do professor de instrumento no Brasil

No Brasil, a prática do ensino instrumental é frequentemente desempenhada por egressos de cursos superiores de música, independente das modalidades de bacharelado ou licenciatura. No entanto, de acordo com a literatura, existe um curso específico para a formação do professor de instrumento (MATEIRO, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2009); nesta pesquisa, este curso é denominado “licenciatura em instrumento”.

Existem trabalhos que discutem a formação do professor de instrumento. Por exemplo, Araújo (2005) discute os saberes e competências necessários ao professor de instrumento; Louro e Souza (1999) questionam o equilíbrio entre conhecimentos técnicos e pedagógicos que o professor de instrumento precisa; Del Ben (2003) e Oliveira (2007) discutem sobre qual seria o curso ideal para formar o professor de instrumento.

No entanto, estas pesquisas não são desenvolvidas no contexto da licenciatura em instrumento. Desta forma, é propícia, neste momento, a discussão a respeito deste contexto de formação, haja vista a grande presença de espaços que se destinam especificamente ao ensino de instrumento como, por exemplo, as escolas especializadas de música. Partindo da consideração de que o professor de instrumento necessita de uma formação específica



(SCARAMBONE, 2007), conseqüentemente, é contínua a demanda por profissionais habilitados para tal (QUEIROZ; MARINHO, 2005).

Em decorrência deste panorama, verifica-se a necessidade de ampliar o debate sobre qual modalidade de curso contemplaria os aspectos pedagógicos e instrumentais essenciais ao professor de instrumento. Considerando a licenciatura em instrumento, é necessário investigar as especificidades deste curso. Seria este curso uma forma de integração entre as modalidades de bacharelado e licenciatura? Quais são as competências trabalhadas neste contexto?

Assim, esta pesquisa entende ser necessário o aprofundamento nas questões relacionadas às fundamentações dos cursos de licenciatura em instrumento e nas concepções dos envolvidos nesta formação.

Este texto apresenta uma breve visualização do panorama nacional atual de formação do professor de instrumento.

3. A pesquisa

A pesquisa de mestrado intitulada “Ser professor de instrumento musical: um estudo a partir das concepções de alunos e professores de um curso de licenciatura em música sobre a formação do professor de instrumento” tem como principal objetivo investigar a formação do professor de instrumento a partir das fundamentações político-pedagógicas dos cursos de licenciatura em instrumento e, principalmente, das concepções de professores e alunos de um curso sobre o que significa ser professor de instrumento na atualidade.

Até o presente momento, foram coletadas informações sobre as instituições que oferecem o curso de licenciatura em instrumento no Brasil (estruturas curriculares e PPPs), bem como foi dado início ao estudo de caso com uma instituição específica.

4. Metodologia

A pesquisa adota uma metodologia seqüencial mista (CRESWELL, 2002). Métodos quantitativos e qualitativos são utilizados em diferentes etapas da investigação. A primeira etapa, do tipo exploratória, coleta informações através de documentos (ex. o projeto político pedagógico e estruturas curriculares), consulta aos sites das instituições e Cadastro das Instituições de Educação Superior (INEP). Na segunda etapa será realizado um estudo de caso (YIN, 2005) com uma instituição. Esta etapa é sub-dividida em duas fases: (i) dados serão gerados através de questionários distribuídos aos alunos do curso. O objetivo do questionário é levantar informações sobre as motivações para a escolha do curso, expectativas em relação à



profissão e opiniões sobre diversos itens, entre eles, as habilidades necessárias para a atuação do professor de música; (ii) entrevistas online com os alunos dos últimos anos que expressaram, no questionário, o desejo de participação e com professores do curso. O objetivo das entrevistas é buscar um maior aprofundamento a respeito da formação do professor de instrumento, os problemas e perspectivas.

5. Referencial teórico

Até o momento em que se encontra esta pesquisa, o referencial teórico ainda está em construção. Considera-se que após a coleta de dados, para a análise e interpretação dos resultados, será necessário dialogar com a literatura pertinente sobre currículo, competências e habilidades, identidade e formação de professor.

Algumas discussões parecem ser inevitáveis: a implementação dos cursos de licenciatura em instrumento e as bases que orientam a criação e manutenção dos mesmos. Assim, esta discussão poderá se direcionar às especificidades de formação do professor. Neste sentido, pode-se tomar como base Sacristán (1999) ao abordar a “amplitude da profissionalidade” (p.75), o que ocasiona a necessidade de um currículo mais completo, em decorrência do aumento das práticas e conhecimentos profissionais do professor.

Transpondo estas idéias para o contexto desta pesquisa, poder-se-ia associar e sustentar a existência da licenciatura em instrumento à necessidade de oferecimento de um curso que esteja mais comprometido com as exigências atuais de ensino e aprendizagem musical. Estas exigências podem ser definidas como conhecimentos, competências e habilidades, que seriam desenvolvidas na licenciatura em instrumento.

Com referência às concepções a respeito de ser professor de instrumento, o conceito de identidade profissional, que para Dubar (2005) é resultado das interações entre o indivíduo (subjetivo) e o meio (trabalho, objetivo), tem permeado esta pesquisa. Para o autor:

[...] as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p.330).

Com base nas idéias de Dubar sobre identidade profissional, parte-se do pressuposto de que saber o que significa ser professor de instrumento na atualidade está diretamente ligado à concepção de identidade profissional do indivíduo em questão, neste caso, dos alunos e professores.



Ampliando esta idéia, os conceitos como classe, *status*, comportamentos profissionais (POPKEWITZ, 1966 apud SACRISTÁN 1999, p.72) definem e delimitam a profissionalidade docente, neste caso, do professor de instrumento. Para Gimeno Sacristán (1999), a profissionalidade se refere às especificidades da ação docente. Nesse sentido:

[...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (SACRISTÁN, 1999, p.65).

Nesta pesquisa pretende-se discutir, com os próprios atores em formação, o que define e compõe a profissionalidade do professor de instrumento. O que significa para eles ser professor de instrumento trará à tona questões ligadas à profissionalidade. Se “a profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer” (SACRISTÁN, 1999, p.77), os dados a serem analisados permearão noções referentes às especificidades de formação do professor de instrumento, sobre as habilidades, saberes, competências necessárias a este professor.

Ainda pensando nos possíveis dados que surgirão como resultado da pesquisa, é possível que seja conveniente discutir as particularidades de ser professor de música e ser professor de instrumento, afinal, a licenciatura em instrumento se propõe a formar para ambas atuações. Investigar sobre um possível conflito e crise identitária entre as classes de professores de música e professores de instrumento, sobre a valorização (ou não) de um desempenho profissional para o qual se está sendo formado, dentro da licenciatura em instrumento, pode fornecer maior profundidade e fundamentação para a análise dos dados e considerações finais sobre o contexto de formação no curso de licenciatura em instrumento. Para este momento, Hoyle (1987 apud SACRISTÁN, 1999, p. 78) pode ser utilizado para se fazer considerações sobre fatores que levam ao prestígio, ou não, da profissão docente.

6. As instituições que formam o professor de instrumento no Brasil: resultados parciais

A Tabela 1 apresenta o número de IES que oferecem cursos de licenciatura em instrumento e licenciatura em música. Percebe-se uma diferença significativa. Das 76 IES que oferecem o curso de licenciatura em música, apenas 10 (13,16%) formam o professor de instrumento. São elas: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Filosofia e



Letras de Diamantina Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FAFÍDIA/FEVALE), Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR).

Tabela 1. Cursos de Licenciatura em Instrumento e Música por região geográfica

Região	Habilitação			
	Licenciatura em Música		Lic. Música Hab. em instrumento	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Centro Oeste	4	5,26%	1	10%
Nordeste	14	18,42%	2	20%
Norte	5	6,58%	1	10%
Sudeste	36	47,37%	6	70%
Sul	17	22,37%	-	-
Total	76	100%	10	100%

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Destas 10 IES que oferecem a habilitação em instrumento, a maioria (70%) localiza-se na região sudeste. O maior número de cursos (5) está em Minas Gerais. Essa maior concentração das instituições no estado de Minas Gerais pode estar relacionada ao grande número de conservatórios e escolas de música na região.

No Brasil, 59% das IES que oferecem curso de formação de professores de música são universidades públicas (SOARES; FIGUEIREDO, 2009). A Tabela 2 apresenta similar predominância das instituições que oferecem o curso de licenciatura em instrumento, 60% no total. Das instituições públicas, 4 (67%) são federais¹ e 2 (33%) estaduais². Em relação às instituições privadas, 3 (75%)³ localizam-se no sudeste e 1 (25%)⁴ no nordeste.

Tabela 2. Instituições superiores públicas e privadas por região

Região	Sector	Total
--------	--------	-------

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).

² Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

³ Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FAFÍDIA/FEVALE), Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR).

⁴ Universidade Católica de Salvador (UCSAL).



	Público	Privado	
Centro Oeste	1	-	1
Nordeste	1	1	2
Norte	1	-	1
Sudeste	3	3	6
Sul	-	-	-
Total	6	4	10

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Apesar da existência de 17 instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na região sul, a Tabela 2 apresenta ainda a ausência de cursos de licenciatura em instrumento nesta região. Esta constatação demonstra que, apesar do crescimento de escolas livres de música (GOSS, 2009), parece que a licenciatura em música (e bacharelado) atendem a esta demanda da região.

Consultas aos sites de 6 IES demonstram uma variedade de instrumentos oferecidos por cada instituição, 26 no total. Deste total, 20 (76,93%) estão presentes na UFPB e 17 (65,38%) na UEMG. Piano e violão são os únicos instrumentos oferecidos em todas as 6 instituições. Os seguintes instrumentos constam apenas nos currículos de 3 instituições: UEMG (alaúde e trompete), UFG (clarineta), UFPB (teclado, cavaquinho, viola caipira, bandolim, harpa e cravo). As outras 4 IES não dispõem de informações em seus *sites*. Ainda não foi disponibilizado o Projeto Político Pedagógico destas instituições.

7. Considerações finais

Este artigo apresentou um breve panorama dos cursos de formação de professor de instrumento no Brasil. Apesar da existência de discussões a respeito do professor de instrumento e a sua formação, verifica-se que poucas instituições no Brasil oferecem a licenciatura em instrumento, modalidade específica para esta formação. O aumento da demanda por profissionais habilitados para o ensino do instrumento fará com que iniciativas para abertura de novos cursos sejam discutidas.

A licenciatura em instrumento é uma realidade que vem sendo assumida por instituições de ensino superior brasileiras. As experiências de ensino e aprendizagem nestes contextos precisam ser amplamente investigadas para que se estabeleça um equilíbrio entre o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e musicais na formação do professor de instrumento.



Referências

- ARAÚJO, R. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *MÚSICA HODIE*, v. 6, n. 2, p.141-152, 2005.
- CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2003.
- DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n.8, p.29-32, 2003.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GOSS, L. *A Formação do Professor para a Escola Livre de Música*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- HARDER, R. Repensando o papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *Musica Hodie*, v. 3 n.1/2, 2003, p. 35-43.
- HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.
- LOURO, A. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado. *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, v.4, 1998.
- LOURO, A; SOUZA, J. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12, 1999. Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.
- MATEIRO, T. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *OPUS*, v.13, n. 2, 2007.
- MILLS, J; SMITH, J. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 2003.
- OLIVEIRA, K. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre RS*, Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- QUEIROZ, L; MARINHO, V. Novas perspectivas para a formação de professores de música reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da UFPB. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.
- QUEIROZ, L; MARINHO, V. 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: ABEM, 2009.

ROBSON, C. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner* (2 ed.). Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, A.R.P. *Formação e prática do professor de instrumento de cordas*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCARAMBONE, D. C. F. Reflexões sobre formação dos professores e o ensino de piano. In: Seminário Nacional de pesquisa em música, 7., Goiânia. *Anais...*Goiânia: SEMPEM, 2007, p.148-154.

SOARES, J; FIGUEIREDO, S.L.F. *A formação do professor de música no Brasil: ações do grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação*. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 18, 2009. Londrina. *Anais...*Londrina: ABEM, 2009, p. 170-178.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi.



A formação do professor de música: experiências de quatro estudantes da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
joaofjr@gmail.com*

*Anny Cabral
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
annycabral_1@hotmail.com*

*Egliézi Martins Monti
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
egliezi@yahoo.com.br*

*Ronaldo Roella Carvalho
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
ronaldocarvalho32@gmail.com*

*Suelem Campos Ramos
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
suelem.suka@hotmail.com*

Resumo: O presente trabalho vem discutir a formação do educador musical a partir de quatro relatos de experiências de alunos do curso de Licenciatura em Música da FAMES. Com base na literatura, é possível verificar que há uma dicotomia entre a formação recebida no âmbito acadêmico e as necessidades apresentadas pelos campos de atuação no ensino da música. Dessa forma, é importante se buscar novas maneiras de oferecer ao acadêmico experiências condizentes com a realidade profissional que ele irá encontrar no mercado de trabalho. Por outro lado, é possível verificar que alguns cursos de Licenciatura em Música estão se adequando a essas necessidades, porém tais mudanças estão ocorrendo de forma lenta e gradual. Assim, sugere-se que o curso de música da FAMES busque se adequar a essas novas necessidades do mercado, ampliando o poder de abrangência do futuro educador musical, preparando-o para a realidade que irá encontrar no seu âmbito profissional.

Palavras-chave: Formação do professor de música, mercado de trabalho, FAMES.

A formação do educador musical: dicotomias entre a formação universitária e a aplicação prática nos campos de atuação

A educação musical na atualidade vem ganhando campo nos diversos espaços de ensino-aprendizagem no Brasil. Prova disso são os vários projetos sociais surgidos nos últimos anos que oferecem a música como meio de resgate social de jovens e adolescentes, a reinserção da música no contexto da educação formal a partir da Lei 11.769/08, as inúmeras instituições específicas no ensino musical, bem como o aprendizado “autodidata” a partir da



utilização das novas tecnologias. Tudo isso favoreceu as perspectivas de mercado de trabalho para o futuro educador musical.

Por outro lado, surge a necessidade de se repensar os cursos de licenciatura em música no Brasil, levando em consideração os diferentes espaços de atuação na atualidade. Sobre isso, Del Ben (2003) destaca que as licenciaturas devem dar atenção especial a três aspectos fundamentais:

- a) Relacionar a formação do professor de música à sua atuação profissional, preparando-os de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino-aprendizagem musical existentes;
- b) Superação do modelo da racionalidade técnica, a qual concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem aplicadas pelo futuro educador musical em sala de aula. Assim, a autora enfatiza sobre a importância de se levar em consideração as particularidades de cada contexto de atuação.
- c) Necessidade de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música.

Ferreira (2000) observou em sua pesquisa de mestrado que havia uma distância abismal entre os conteúdos dos cursos de graduação em música e a realidade cotidiana dos alunos, sugerindo que os alunos conseguem ser formados em um modelo e se profissionalizar em outro. Kleber corrobora com essa constatação afirmando que “o músico se depara com a problemática de como articular sua prática profissional com a vida cotidiana, se valendo do que vivenciou na Universidade” (Kleber apud REQUIÃO, 2002, p. 60).

Cremades (2003; 2008), em pesquisa realizada com alunos da educação secundária espanhola, verificou que muitos dos estilos musicais trabalhados em sala de aula não condiziam com as preferências musicais dos alunos, resultando em uma baixa motivação nos estudos relacionados à música erudita, principalmente. Assim, notamos que os cursos de licenciatura em música ainda não estão abertos a dialogar com aspectos da realidade cotidiana dos contextos de atuação profissional do futuro acadêmico, cabendo a este se formar, sobretudo, a partir do modelo “tentativa-erro”.

Na perspectiva de contribuir para a discussão sobre a formação do futuro educador musical, buscamos com este artigo apresentar quatro relatos de experiências profissionais de alunos do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), verificando a influência dos conteúdos e saberes aprendidos na graduação na realidade de atuação destes alunos.



Música na educação infantil: relato do estagiário 1

O Estágio Supervisionado I é o momento do curso de licenciatura em Música no qual é possibilitada aos acadêmicos a vivência em educação infantil. Esta disciplina no curso da FAMES é dividida em três momentos: a) observação dos professores unidocentes; b) observação das aulas do professor específico da área de música; c) intervenção do estagiário nas aulas de música. No meu caso, ficou decidido que os grupos atendidos neste nível de ensino seriam o G1 (crianças com idade entre 6 meses e 1 ano) e o G5 (4 e 5 anos).

Por falta de experiência prévia com crianças muito novas, minhas maiores preocupações estavam relacionadas à seleção de conteúdos e metodologias de ensino de música para o G1. Entretanto, senti maior facilidade no trato com o G5, pois conseguia elaborar várias atividades, uma vez que já tinha trabalhado com essa idade em outras ocasiões. Assim, as observações realizadas tanto das aulas ministradas pelos professores unidocentes quanto pelo professor de música possibilitaram a elaboração do projeto de estágio e, conseqüentemente, de planos de aula coerentes e eficazes para a realização do trabalho.

No primeiro momento prático com a turma do G5, desenvolvi uma atividade de socialização na qual se cantava uma música solicitando aos participantes que falassem seus nomes e suas idades. Essa atividade foi muito útil para se criar um vínculo afetivo entre aluno-estagiário. Logo em seguida, cantamos a música “Abre a roda, Tindolelê”, realizando uma brincadeira de criação de gestos e movimentos a partir de comandos específicos. Essa atividade foi muito interessante, havendo grande interesse e participação das crianças no canto e na execução dos comandos. Ao final, a professora de música retomou a direção da turma.

A proposta para o G1 teve um caráter diferente. Ao chegar à sala, notei que as crianças me olhavam com bastante curiosidade, até com um pouco de medo, sentimento esse expressado através do choro de alguns deles. Para amenizar essa situação, decidi me entregar ao mundo da brincadeira, conversando bastante com eles, tentando estabelecer um contato direto. A partir dessa iniciativa, consegui realizar uma atividade cantando a música “Marcha Soldado”. Assim, surgiram manifestações variadas entre as crianças: umas tentavam cantar, outras batiam palmas e poucas ficavam inertes frente à atividade. Por se tratarem de crianças muito pequenas, a atividade foi desenvolvida de forma individual e às vezes em dupla. Essa dinâmica foi escolhida a partir da observação do método de trabalho dos professores unidocentes. Com isso, foi possível obter resultados satisfatórios e bastante interessantes.

Quando retornei à escola na semana seguinte, busquei reforçar as atividades realizadas na primeira semana em cada uma das turmas. No G5 incluí a apreciação da música



“Vozes da Primavera”, de Strauss, excerto de aproximadamente um minuto de duração, onde falei o nome da música, do compositor e o estilo musical no qual ela se enquadrava. Eles se identificaram bastante com esta valsa, pois pareceu a trilha sonora dos desenhos animados que eles assistiam na televisão. Já no G1, trabalhei a apreciação musical a partir de músicas de Mozart, fazendo massagens nas crianças com a ajuda de bolas terapêuticas enquanto elas escutavam as músicas. A reação observada foi de calma e pequenos risos.

Dessa forma, foi possível perceber que as orientações recebidas durante as aulas da disciplina Estágio Supervisionado I foram de grande importância para a elaboração e o desenvolvimento das aulas em campo. Além das sugestões de atividades, foi de grande valia as leituras realizadas sobre a educação infantil e, mais especificamente, sobre a música nesse nível educacional, sobretudo com relação ao aspecto comportamental das crianças frente às atividades musicais.

Música na Educação Infantil: relato do estagiário 2

A música dentro da educação infantil em Vitória-Es vem ganhando muito espaço nos últimos cinco anos. Com isso, a demanda por profissionais capacitados para exercerem a função desperta o interesse dos estudantes dos cursos de Licenciatura tanto da FAMES quanto da UFES.

Atualmente, sou professora de uma escola de educação infantil nesta cidade, atendendo turmas com alunos de classe média com idade entre 4 meses e 3 anos. Nesta escola, a filosofia de ensino está em trabalhar temas transversais específicos em cada bimestre, tais como alimentação, meio ambiente, e neste ano, em especial, o tema “Minha primeira copa”. Assim, as aulas de música vêm trabalhar os aspectos culturais e musicais presentes no evento Copa do Mundo.

No início, senti muitas limitações e desestímulo para realizar o trabalho, pois percebi de fato a distância entre os conteúdos estudados em sala de aula no curso de licenciatura e a prática como professora diante de alunos tão pequenos que possuem uma linguagem tão diferente de nós adultos.

Neste relato, em especial, gostaria de mostrar através de uma de minhas experiências, como o trabalho de música com o foco na socialização tem provocado mudanças no comportamento dos alunos de uma forma espontânea e natural.

Um dos meus alunos da turma “Bebê Pezinho” (nomenclatura relativa à turma de crianças de aproximadamente um ano de idade) não gostava de participar das aulas de música,



se isolando dos demais colegas durante as aulas, chorando sempre que era solicitada sua participação em alguma atividade. Porém, com o passar do tempo notei que ao final das aulas ele sempre era o último a sair da sala, pois gostava de apagar as luzes e desligar o ventilador quando percebia que a aula acabara. Passei a observá-lo mais e a deixá-lo mais livre nas aulas sem cobrar sua participação. Assim, fui desenvolvendo as atividades e sempre falava o nome dele, mesmo que não participasse, convidando os alunos a abraçá-lo, a demonstrar carinho durante as músicas, e passei também a elogiá-lo, mesmo ele não respondendo da mesma forma que os demais alunos. Usei também a estratégia de elogiar especificamente a sua atitude de apagar as luzes e desligar o ventilador ao final das aulas. Com o tempo ele foi me surpreendendo com sua participação e alegria durante as aulas e hoje é um dos alunos mais interessados e mais participativos que tenho.

Com essa experiência, percebi que cada criança tem o seu tempo e sua maneira de interagir com o meio no qual está inserido, cabendo a nós, educadores, saber lidar com tais adversidades e buscar novas formas de despertar o interesse do aluno na realização das atividades.

Música em Projetos Sociais: relato do estagiário 3

Como estagiária de música dentro do Projeto Brincarte (projeto social realizado pela Prefeitura Municipal de Vitória através da Secretaria Municipal da Educação dentro do Programa de Educação Integral), tenho atuado com turmas de crianças de grupo de risco social e/ou pessoal com idade entre 4 e 6 anos, provenientes de bairros carentes da cidade de Vitória, como são os casos dos bairros Forte São João e Ilha de Santa Maria.

Nos primeiros contatos com as turmas, senti muita dificuldade na elaboração de atividades musicais, uma vez que as músicas que os estudantes escutavam não faziam parte do meu repertório pessoal e muito menos daquele aprendido dentro da Faculdade.

Para amenizar essa situação, durante a construção do plano de atividades a serem desenvolvidas, busquei me embasar tanto na proposta cerne do Projeto Brincarte, quanto nas informações coletadas com pessoas que faziam parte daquele universo (Pedagoga, Funcionários, Recreatores, etc.). Dessa forma, a proposta que vem sendo desenvolvida neste ano tem como objetivo proporcionar uma maior integração entre as crianças, a partir de atividades musicais que levem em conta o repertório do gosto dos alunos e também de outras fontes sonoras. Assim, são utilizados jogos musicais, brincadeiras lúdicas, canto de diversas músicas do folclore e do cancionário infantil, além do repertório pessoal de cada criança.



Durante a realização das atividades, percebo que o momento de maior motivação está quando são trabalhadas as músicas que eles ouvem em seu cotidiano e isso vem me fazendo buscar conhecer ainda mais cada aluno, suas preferências e as atividades que favorecem um maior desenvolvimento musical, construindo assim um leque de observações que me ajudem a crescer enquanto professora.

A partir do que tenho vivenciado, acredito que sejam necessárias novas buscas, reflexões, caminhos e possibilidades para o ensino e aprendizagem da música neste tipo de contexto, sendo algo priorizado na formação do futuro educador musical dentro da Faculdade. Ou seja, um ensino contextualizado com o universo sociocultural dos alunos e dos múltiplos espaços em que acontecem. É necessário também buscarmos meios para práticas educativas que contemplem aspectos mais abrangentes da sociedade.

Música em Projetos Sociais: relato do estagiário 4

A experiência que aqui será relatada diz respeito à minha vivência como estagiário no projeto Bandas e Corais da SEDU (Secretaria Estadual de Educação) sob a coordenação da FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo).

O projeto visava revitalizar e implantar bandas musicais e marciais e corais nas escolas da rede estadual de ensino, sendo contempladas algumas unidades da região metropolitana e do interior do Estado. Neste projeto, vários dos monitores eram alunos dos cursos de bacharelado e de licenciatura da FAMES, sendo uma oportunidade relevante na formação do profissional em música.

No segundo semestre de 2009, foram ministradas aulas em um colégio da cidade de Vila Velha, com alunos a partir da 5ª série do ensino fundamental e alguns do ensino médio. Na escola já havia alguns instrumentos de sopro e outros de percussão. Inicialmente, fiz a divulgação do reinício das atividades da banda, com uma visita nas salas de aula, sendo estipulados os horários específicos para o grupo de Percussão e de Sopro, reservando os sábados para os ensaios gerais.

A primeira dificuldade encontrada foi não haver instrumentos suficientes para atender todos. Assim, ficou decidido pela divisão do grupo em duas turmas: num primeiro momento eram atendidos aqueles que não tinham nenhuma experiência anterior, e no segundo os que já tocaram na banda. Com a primeira turma, o trabalho foi direcionado principalmente em como produzir o som nos instrumentos, sendo em sua maioria trompetes e trombones. Já com a segunda turma, as atividades seriam de condicionamento, por estarem há algum



tempo sem contato com o instrumento.

Devido a problemas relacionados à técnica de execução, alguns dos alunos não produziam as notas na frequência correta, pelo fato de estarem usando posições erradas no instrumento, influenciando assim na afinação do grupo. Depois de um trabalho enfático na correção postural, notei uma melhora considerável na afinação.

Outro aspecto importante para o trabalho com a banda foi com relação à dinâmica, principalmente na percussão. Por se tratar de um grupo pequeno, os alunos sempre tocavam os instrumentos extremamente forte, havendo a perda do caráter expressivo em determinados momentos, tentando compensar o baixo quantitativo de integrantes frente aos outros naipes. A partir das instruções e do trabalho minucioso realizado para sanar este problema, pude observar um grande avanço na qualidade da execução desses jovens, colaborando fortemente para a elevação da qualidade de toda a banda.

Por fim, o terceiro fator relevante nessa experiência foi contextualizar a música em seus aspectos históricos, levando o aluno a refletir sobre que condições as músicas foram compostas, valorizando uma visão mais profunda do ensino-aprendizado musical e não simplesmente reproduzir o que lhes era transmitido. Os alunos passaram a encarar as aulas e os ensaios não somente como soprar e bater nos instrumentos, mas sim como o momento propício para fazer música.

Como resultado do trabalho, foram realizadas algumas apresentações na escola, bem como no desfile cívico de 07 de setembro, obtendo grande receptividade pela comunidade, sempre com aplausos calorosos, principalmente no encerramento das atividades, em dezembro. Numa apresentação onde estavam presentes todas as bandas do Projeto, pude observar que a qualidade artística da nossa banda se equiparava às outras que ali estavam. Isso levou a uma avaliação satisfatória do trabalho realizado, além de uma elevação considerável na auto-estima daqueles alunos.

Conclusão

A partir dos relatos, é possível perceber a diversidade de situações que o mercado de trabalho exige do profissional docente de música para o exercício das suas atividades. Essas situações nem sempre são bem abordadas durante a graduação, ocorrendo diversos casos de profissionais sem o preparo adequado para ensinar música em situações específicas, como, por exemplo, turmas que contemplem alunos portadores de necessidades especiais, locais que não possuam infra-estrutura adequada, turmas que não se adequem ao repertório sugerido pela



academia, dentre outros. Essa falta de preparação pode levar ao comprometimento da formação do futuro educador musical.

Por outro lado, podemos notar que os cursos de licenciatura vêm buscando modificar esse panorama, ampliando seu leque de abrangência para tais situações, sendo ainda um processo lento e gradual. Porém, muitas ações já se apresentam como propostas inovadoras para a Educação Musical contemporânea, ampliando as concepções sobre o ensino e aprendizado musical, favorecendo um desenvolvimento mais plural dos alunos.

No caso específico destes estagiários, notamos que mesmo havendo várias situações adversas, o campo de trabalho foi oferecendo caminhos para a resolução de problemas, ora levando o acadêmico a recorrer a aspectos da sua vivência pessoal, ora levando-o à pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível observar que a disciplina Estágio Supervisionado pode ocasionar o desenvolvimento de competências específicas em cada indivíduo, tornando a formação do acadêmico mais aderente às necessidades do mercado de trabalho.



Referências

CREMADES, Roberto. *Conocimientos y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Trabalho de Diploma de Estudios Avanzados. Melilla: Universidad de Granada, 2003.

_____. *Conocimiento y preferencia sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Tese de doutorado. Melilla: Universidad de Granada, 2008.

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.

FERREIRA, Virgínia. A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção. *Dissertação de Mestrado*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.



A Formação do Professor de Música no Brasil: Desafios Metodológicos

Sérgio Figueiredo
UDESC
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

José Soares
UDESC
jsoares804@gmail.com

Resumo: o presente trabalho apresenta e discute o modelo metodológico adotado na pesquisa intitulada “A Formação do Professor de Música no Brasil” e os principais desafios enfrentados na execução da metodologia. Esta investigação vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa, iniciada em 2008, faz parte do Programa Observatório da Educação e é financiada pelo INEP/CAPES/SECAD. O principal objetivo do Observatório da Educação é estimular estudos e pesquisa na área da Educação, assim como a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP. Os principais desafios enfrentados na implementação da metodologia desta pesquisa de grande porte consistem em garantir a validade dos dados, estabelecer uma amostragem representativa da população e conseguir uma taxa de retorno satisfatório.

Palavras-chave: Formação de professores, educação musical, Observatório da Educação.

1. Introdução

O Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, vem desenvolvendo a pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil” . Iniciada em dezembro de 2008, a referida investigação tem duração prevista de 3 anos, com finalização em dezembro de 2011. A pesquisa faz parte do Programa Observatório da Educação, que é uma iniciativa promovida entre CAPES, INEP e SECAD. O principal objetivo do programa é estimular estudos e pesquisas na área da Educação e a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP¹.

O objetivo principal da pesquisa é identificar os fatores determinantes que influenciam direta e indiretamente a formação do professor de música e a relação destes fatores com o desempenho no ENADE – Exame Nacional de Curso. Parte dos dados gerados refere-se às informações coletadas nos bancos de dados do INEP, Cadastro Nacional de Docentes e Cadastro de Instituições e Cursos.

¹ Maiores informações sobre o edital e o Programa Observatório da Educação podem ser obtidos nos endereços www.capes.gov.br/ e www.inep.gov.br/



Este texto apresenta uma breve discussão sobre os desafios metodológicos enfrentados na condução de uma pesquisa de grande porte desta natureza. Estabelecer o contato e a coleta de dados em todas as instituições brasileiras que oferecem curso de licenciatura em música faz parte da proposta metodológica, e parte deste percurso será discutido a seguir.

2. A Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa pode ser descrita como *mixed-methods* (métodos mistos). Nesta abordagem os métodos quantitativos – neste caso, o survey (DE VAUS, 2002) – e qualitativos - estudo de casos (STAKE, 1995; YIN, 1994) - são empregados igualmente para entender o fenômeno investigado (CRESWELL, 2002; ROBSON, 2002; TASHAKKORI e TEDDLIE, 1998). Não existe dominância de métodos, mas uma complementaridade. O procedimento da utilização dos métodos mistos permite uma abordagem ampliada dos modelos de pesquisa na medida em que o fenômeno estudado pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

A coleta de dados é dividida em três fases:

Fase 1 – O objetivo desta fase é realizar um levantamento sistemático da realidade dos cursos de licenciatura em música no Brasil. Os dados são gerados inicialmente através da consulta dos sites oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES), do Cadastro Nacional de Docentes e do Cadastro de Instituições. A partir deste levantamento inicial, as instituições são convidadas a participarem da pesquisa respondendo ao questionário 1 (*survey 1*), destinado aos coordenadores dos cursos de licenciatura em música no Brasil.

Fase 2 – Nesta fase (*survey 2*) são coletados dados através do questionário 2, respondido pelos alunos dos cursos de licenciatura em música no Brasil. O instrumento levanta informações como as motivações para a escolha do curso, as concepções sobre educação musical, experiências musicais anteriores à entrada nos cursos, além das expectativas com relação ao trabalho na educação básica, dentre outros aspectos.

Fase 3 – Esta fase consistirá na realização de estudos de casos. Os respondentes do *survey 2* são convidados a participarem da fase 3. O objetivo desta fase é analisar os caminhos percorridos pelos alunos (até o presente momento) durante sua formação para se tornarem



professores de música. Está prevista para esta fase a realização de entrevistas que serão conduzidas por meio eletrônico (ex. *skype*, MSN ou email).

3. Os cursos de licenciatura em música no Brasil: listagem preliminar

Os cursos de licenciatura em música oferecidos nas instituições brasileiras foram listados a partir dos dados e informações oficiais (INEP, Cadastro Nacional de Docentes e Cadastro de Instituições e Cursos), assim como consultas aos sites das universidades, diretamente. A listagem atual, apresentada na Tabela 1, tem sido a referência para o trabalho de pesquisa. Alguns dados foram incorporados considerando outras fontes de informação, como por exemplo, a inclusão do curso de licenciatura em música da PUC do Paraná, em Curitiba, uma instituição que não consta das listagens oficiais disponíveis, talvez porque o curso seja recente. Esta listagem é temporária e poderá sofrer alterações ao longo da pesquisa.

Tabela 1 – Cursos de licenciatura em música no Brasil²

Região	Setor		Total
	Público	Privado	
Centro-oeste			
Brasília	UNB	-	1
Goiás	UFG	-	1
Mato Grosso	UFMT	-	1
Mato Grosso do Sul	UFMS	-	1
N	4	-	4
Nordeste			
Alagoas	UFAL	-	1
Bahia	UFBA	UCSAL, FACESA	3
Ceará	UECE, UFC	-	2
Maranhão	UFMA, UEMA	-	2
Paraíba	UFPB, UFCG	-	2
Pernambuco	UFPE	-	1
Piauí	UFPI	-	1
Rio Grande do Norte	UFRN, UERN	-	2
Sergipe	UFS	-	1
N	13	2	15
Norte			
Acre	UFAC	-	1
Amazonas	UFAM, UEA	-	2
Pará	UFPA, UEPA	-	2
N	5	-	5
Sudeste			

² A legenda com o nome completo das instituições se encontra em anexo.



Espírito Santo	UFES, FAMES	-	2
Minas Gerais	UFMG, UEMG, UFOP, UFSJ, UFU, UNIMONTES	UNINCOR, IMIH, FAFÍDIA/FEVALE	9
Rio de Janeiro	UNIRIO, UFRJ	UCAM, CBM, CMN	5
São Paulo	UFSCAR, USP, UNICAMP, UNESP	UAM, UMC, UNAERP, USC, UNIMEP, UNASP, CEUCLAR, UNISANT'ANNA, UNIFIAM-FAAM, FADRA, FMCG, FAMOSP, FPA, FAC-FITO, FASM, FASC	20
N	14	22	36
Sul			
Paraná	UFPR, UEL, UEM, UEPG, FAP, EMBAP	PUC, FACIAP	8
Rio Grande do Sul	UFRGS, UFSM, UFPeL, UERGS	UPF, IPA, UCS	7
Santa Catarina	UDESC, FURB	UNIPLAC, UNIVALI	4
N	12	7	19
TOTAL	48	31	79

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br

4. Os desafios para a Implementação da Metodologia

Os principais desafios enfrentados até o momento para a realização da pesquisa podem ser discriminados da seguinte maneira:

- Validade dos dados

A validade dos dados aqui significa conseguir levantar informações fidedignas e atualizadas (COHEN, MANION e MORRISON, 2000). Os Bancos de dados podem apresentar informações desatualizadas e/ou contraditórias com a realidade. Por exemplo, enquanto no Banco de Dados das Instituições constava uma IES que oferecia curso de licenciatura em música, o *site* atualizado da instituição não apresentava tal curso em sua lista de cursos de graduação. O grande desafio, nesse caso, é: 1) localizar fontes confiáveis e 2) confrontar informações para garantir dados seguros em relação ao número, categoria



administrativa e o setor de cada instituição. Esta tem sido uma tarefa permanente do grupo de pesquisa, já que todas as informações obtidas, seja através de questionários ou de sites oficiais, precisam ser cuidadosamente tratadas, garantindo que os dados que serão objetos de análise representam efetivamente a realidade específica de cada curso de licenciatura em música.

- Amostragem

Para a realização do trabalho de pesquisa é preciso estabelecer uma amostra representativa da população, o que faz com que as análises estatísticas possam ir além de uma mera descrição de dados, que é um princípio básico para a generalização (FIELD, 2005). No caso desta pesquisa, todos os cursos de licenciatura em música no Brasil foram convidados a participar, respondendo questionários. Nem todas as universidades responderam ao convite, mesmo após diversas tentativas de contato, assim como nem todos os estudantes de licenciatura responderam ao questionário. Assim, o número total de participantes só será conhecido após o recebimento de todos os dados das instituições, quando será possível estabelecer que porcentagem de participantes (amostra) faz parte do estudo. A definição desta amostra tem sido um dos grandes desafios nesta etapa de coleta de dados da pesquisa, pois o grupo tem encontrado dificuldade para conseguir o número exato de alunos matriculados nos cursos de licenciatura em música no Brasil, o que é fundamental para o estabelecimento dos procedimentos de amostragem, nesta pesquisa do tipo estratificada. Em alguns casos os coordenadores oferecem esta informação rapidamente. Em outros casos, todo o sistema de controle de matrícula não está acessível à coordenação dos cursos, o que depende de outros setores para que se obtenha a informação. Em diversos casos, o grupo de pesquisadores não tem conseguido respostas objetivas sobre estes dados, e, não raras vezes, não obtém qualquer tipo de resposta.

- Taxa de retorno

A literatura que trata da metodologia, normalmente, estabelece percentuais muito baixos para o retorno de questionários respondidos por meio de correio físico ou eletrônico (ROBSON, 2002). No entanto, devido à grande extensão geográfica do Brasil, o tempo e custos para a coleta presencial de dados podem comprometer o levantamento necessário para uma análise precisa do problema investigado. Esta questão da taxa de retorno também tem sido um grande desafio para a equipe de pesquisadores, já que nem sempre se obtém os resultados desejados. Algumas instituições começam o processo, aceitam participar da



pesquisa, recebem os questionários, e depois não concluem a etapa de aplicação dos mesmos junto aos alunos. Uma das alternativas tem sido a coleta de dados *in loco* pelos pesquisadores, otimizando o tempo e conseguindo um maior número de respostas. No entanto, é óbvia a dificuldade de estar em vários lugares do Brasil coletando estes dados. A equipe coordenadora de pesquisa tem buscado resolver a coleta a partir dos contatos realizados com professores e coordenadores de várias instituições, e, em alguns casos, tem optado pela visita pessoal às instituições para garantir uma resposta mais efetiva ao instrumento de coleta de dados (*survey 2*).

- Ética

A literatura apresenta considerações éticas a serem seguidas na elaboração e execução do projeto de pesquisa e disseminação dos resultados (HOMAN, 1991; BROWN e DOWLING, 1998). Entretanto, na prática, a decisão do participante em disponibilizar informações pode seguir uma lógica diferente. Mesmo que o participante tenha o direito de participar ou não da investigação, em algumas situações, a garantia do anonimato, expresso de forma escrita, não assegura a eliminação do problema, muitas vezes comentado por respondentes que não querem se comprometer com as informações oferecidas. Há estudantes e coordenadores que expressam com muita liberdade o que pensam sobre os diversos tópicos solicitados nos questionários; outros preferem ser mais reticentes para não se comprometerem, evitando comentários que apresentem qualquer comentário crítico à instituição ou ao currículo, por exemplo. Cotizar estes resultados e ponderar sobre os diferentes posicionamentos éticos tem sido mais um dos grandes desafios da presente pesquisa. Para efeito desta pesquisa, todos os dados coletados serão submetidos aos procedimentos éticos, garantindo o anonimato dos participantes.

5. Considerações finais

O desenvolvimento da presente pesquisa tem evidenciado desafios constantes, exigindo novos caminhos metodológicos que assegurem a qualidade e a validade dos dados coletados para a análise futura. As taxas de retorno, ainda baixas, aos poucos vão apresentando resultados a partir de insistentes contatos com os participantes da pesquisa para que enviem os questionários, tanto da coordenação quanto dos alunos.

A coleta de dados presencialmente, feita pelos pesquisadores em algumas instituições, tem se mostrado eficiente, na medida em que rapidamente são incorporados os novos questionários ao material existente. Infelizmente, pelas dimensões da pesquisa, não tem



sido possível estar em todas as instituições brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em música para que a coleta se efetive. Por outro lado, a participação de muitos coordenadores, professores e alunos de diversos cursos, tem garantido a coleta de dados até o presente momento.

Os dados atualizados do ENADE oferecerão um confronto importante para os dados da pesquisa. Tais dados têm sido solicitados ao INEP e os pesquisadores aguardam as informações daquele órgão para poderem validar muitas das informações que envolvem o processo de pesquisa.

Espera-se, com esta pesquisa, apresentar os resultados das análises de dados fundamentais para que se entenda a educação musical brasileira no que tange à formação de professores. Os desafios são constantes e espera-se superar pelo menos uma boa parte deles, para que se possa cumprir com um dos objetivos da pesquisa, que é o de mapear a realidade brasileira com relação à formação de professores de música. Assim, será possível delimitar mais claramente a necessidade de vagas e cursos em diferentes contextos regionais, além de se poder trabalhar a partir das contribuições dos alunos com relação às suas expectativas e formação que vem sendo oferecida nos diversos cursos brasileiros.



Referências

- BROWN, Andrew; DOWLING, Paul. *Doing Research/Reading Research: A mode of interrogation for education*. 2ª ed. London, New York: Routledge Falmer, 2001.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 5ª ed. London; New York: Routledge Falmer, 2000.
- CRESWELL, John. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2ª ed. London: SAGE Publications, 2003.
- DE VAUS, David. *Surveys in Social Research*. 5ª ed. London: Routledge, 2002.
- HOMAN, R. *The Ethics of Social Research*. London: Longman, 1991.
- FIELD, Andy. *Discovering Statistics Using SPSS*. 2ª ed. London: SAGE, 2005.
- ROBSON, Colin. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner*. 2ª ed. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.
- STAKE, Robert. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks; London: Sage, 1995.
- YIN, Robert. K. *Case study research: design and methods*. 2ª ed. London: Sage, 1994.



Anexo – Legendas

UNB Universidade de Brasília
UFG Universidade Federal de Goiás
UFMT Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFAL Universidade Federal de Alagoas
UCSAL Universidade Católica do Salvador
UFBA Universidade Federal da Bahia
FACESA Faculdade Evangélica de Salvador
UECE Universidade Estadual do Ceará
UFC Universidade Federal do Ceará
UEMA Universidade Estadual do Maranhão
UFMA Universidade Federal do Maranhão
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UFMG Universidade Federal de Campina Grande
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFPI Universidade Federal de Piauí
UFRN Universidade Federal de Rio Grande do Norte
UERN Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFAC Universidade Federal do Acre
UFAM Universidade Federal do Amazonas
UEA Universidade do Estado do Amazonas
UFPA Universidade Federal do Pará
UEPA Universidade do Estado do Pará
UFES Universidade Federal do Espírito Santo
FAMES Faculdade de Música do Espírito Santo
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UNINCOR Universidade Vale do Rio Verde
IMI Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
FAFÍDIA/FEVALE Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha
UEMG Universidade do Estado de Minas Gerais
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ Universidade Federal de São João Del Rei
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UCAM Universidade Cândido Mendes
CBM Conservatório Brasileiro de Música
CMN Conservatório de Música de Niterói
UFSCAR Universidade Federal de São Carlos
USP Universidade de São Paulo
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UAM Universidade de Anhembi Morumbi
UMC Universidade de Mogi das Cruzes
UNAERP Universidade de Ribeirão Preto



USC Universidade do Sagrado Coração
UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba
UNASP Centro Universitário Adventista de São Paulo
CEUCLAR Centro Universitário Claretiano
UNISANT'ANNA Centro Universitário Sant'Anna
UniFIAM-FAAM Centro Universitário
FADRA Faculdades de Dracena
FMCG Faculdade de Música Carlos Gomes
FAMOSP Faculdade Mozarteum de São Paulo
FPA Faculdade Paulista de Artes
FAC-FITO Fundação Instituto Tecnológico de São Paulo
FASM Faculdade Santa Marcelina
FASC Faculdade Santa Cecília
UFPR Universidade Federal do Paraná
UEL Universidade Estadual de Londrina
UEM Universidade Estadual de Maringá
EMBAP Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAP Faculdade de Artes do Paraná
FACIAP Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel – União Pan-Americana de ensino
UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa
PUC Pontifícia Universidade Católica
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UFPeL Universidade Federal de Pelotas
UERGS Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UPF Universidade de Passo Fundo
IPA Centro Universitário Metodista
UCS Universidade de Caxias do Sul
UDESC Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
FURB Universidade Regional de Blumenau
UNIPLAC Universidade do Planalto Catarinense
UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí



A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos

*Luis Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
luisrsq@uol.com.br*

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões acerca do processo de formação do violonista no ensino superior, dando ênfase a aspectos pedagógicos, técnicos e interpretativos que devem caracterizar a prática do instrumento na atualidade. As discussões realizadas têm como base uma pesquisa bibliográfica em obras relacionadas ao universo violonístico e ao campo das práticas interpretativas em geral, bem como experiências profissionais consolidadas como docente no ensino de violão na Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. A partir das reflexões realizadas, o estudo aponta para caminhos fundamentais para a formação do violonista na atualidade, sobretudo na realidade do ensino superior, considerando as especificidades técnicas, pedagógicas e interpretativas que caracterizam a inserção do violonista no cenário musical contemporâneo.

Palavras-chave: Formação violonística, dimensões técnicas interpretativas, pedagogia.

Introdução

A formação do instrumentista tem sido altamente problematizada, pesquisada e refletida na atualidade. Como consequência, tem-se redefinido significativamente as concepções e as estratégias técnicas, interpretativas e pedagógicas relacionadas ao campo da performance instrumental, a fim de torná-las, cada vez mais, contextualizadas com perspectivas amplas para o desenvolvimento do intérprete. Assim, tem-se buscado, na atualidade, uma redefinição dos processos formativos, dos conteúdos trabalhados e dos diferentes parâmetros que configuram a performance musical, a fim de possibilitar ao músico bases fundamentais para sua expressão no instrumento.

No que concerne especificamente ao violão, temos assistido nas últimas décadas a produção de uma série de materiais científicos e didáticos, bem como a ampliação, e por vezes a redefinição, das bases pedagógicas e interpretativas relacionadas à performance do instrumento, aspectos que têm constituído perspectivas fundamentais para pensar e desenvolver a formação do violonista. Somado a isso, o violão tem ganhado um amplo repertório e um arsenal de possibilidades técnicas, graças a produções e inovações de compositores e também de seus instrumentistas e professores. Tal fato tem possibilitado a caracterização de um rico e diversificado repertório violonístico, que conta tanto com obras produzidas especificamente para o violão quanto com músicas adaptadas e arranjadas para o instrumento, abrangendo, assim, diferentes períodos, gêneros e estilos musicais.

Por consequência, há um grande crescimento quantitativo e qualitativo das diferentes atividades violonísticas no Brasil e no mundo, fato que tem exigido dos profissionais do

instrumento, intérpretes e professores, um constante processo de atualização e redefinição de suas concepções e práticas. A criação de novos materiais, bem como o entendimento e a análise crítica dos já existentes, têm fornecido um representativo panorama de estratégias técnicas, interpretativas em geral e pedagógicas. Estratégias essas que podem propiciar aos violonistas a realização de trabalhos metodológicos e performáticos mais conscientes e consistentes, que atendam aos desafios e características interpretativas específicas do violão na contemporaneidade.

Considerando essa realidade, apresento neste artigo aspectos relacionados a parâmetros interpretativos e pedagógicos relevantes para a formação de violonistas, tendo como base os aspectos técnicos fundamentais para a performance do instrumento, bem como os demais elementos musicais e metodológicos que configuram sua prática no cenário atual. As reflexões realizadas ao longo do trabalho são direcionadas para o processo de formação de violonistas no ensino superior, considerando a atual realidade dos cursos de graduação em instrumento, bacharelado e licenciatura. As questões apresentadas e analisadas no artigo têm como base uma pesquisa bibliográfica em obras relacionadas ao universo de formação do violonista e ao campo das práticas interpretativas em geral. Além disso, dão suporte às reflexões, experiências profissionais adquiridas nas atividades docentes, relacionadas ao ensino do violão, que venho desenvolvendo na Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba.

A prática do violão na atualidade

O violão é um instrumento de forte inserção em múltiplos campos de atuação musical. Está presente como acompanhante e solista tanto em práticas da “música popular” quanto em manifestações mais características da “música erudita”. Assim, exerce diferentes papéis no cenário musical contemporâneo, podendo ser utilizado como instrumento acompanhador em grupos variados, como base para a interpretação de cantores, como instrumento de concerto em performances solo ou camerísticas, entre diversas outras atividades musicais.

Nessa diversificada realidade, qualquer processo de formação violonística precisa almejar um perfil determinado do músico que se deseja formar, seja ele profissional ou amador. Na mesma direção, cada espaço e cada modalidade de ensino, formal ou não, deve visar objetivos específicos, delineando, de forma mais ou menos sistemática, a base de formação do violonista. É preciso ter a consciência de que, por mais diversa que uma prática formativa possa ser, será impossível abarcar as competências e habilidades necessárias para a atuação nos múltiplos universos da música. Assim, em qualquer processo de formação, escolhas serão realizadas e, conseqüentemente, objetivos terão que ser delimitados.

Nesse sentido, é fundamental enfatizar que, neste trabalho, delinheio e reflito sobre caminhos técnicos, interpretativos em geral e pedagógicos que podem alicerçar a formação do violonista no ensino superior, considerando fundamentalmente a realidade específica do curso de violão que vimos desenvolvendo na Universidade Federal da Paraíba. Com efeito, é preciso deixar claro que o universo de reflexão está direcionado para cursos superiores, de licenciatura e bacharelado, que almejam a formação instrumental de músicos que possam atuar como violonista, inclusive solista, em diferentes expressões musicais. Assim, tanto no bacharelado como na licenciatura da UFPB almeja-se a formação de um violonista que possa atuar como músico no cenário contemporâneo, sendo que, para o licenciado, são necessárias ainda, de forma complementar e inter-relacionada à formação de músico, competências pedagógicas para a prática docente no instrumento.

As bases conceituais, técnicas, interpretativas e pedagógicas discutidas ao longo do trabalho emergem de uma série de estudos que venho realizando em diferentes produções relacionadas ao universo violonístico e, de forma mais abrangente, ao campo da performance como um todo. Considerando os limites deste texto, não me ateei a uma análise específica de cada obra que embasa as discussões realizadas ao longo do artigo. No entanto, é imprescindível enfatizar que a literatura que alicerçou o estudo abrangeu, fundamentalmente, as seguintes perspectivas, obras e autores: estudos e propostas pedagógicas relacionadas à execução e ao ensino do violão, tais como os trabalhos de Abel Carlevaro (1966a; 1966b; 1966c; 1974), Emílio Punjol (1954) e Charles Duncan (1993), relacionados a técnicas para o desenvolvimento progressivo do violonista; os estudos de Nicolás de Sousa Barros (2008) e José Homero de Souza Pires Junior (1998) que buscam analisar e refletir sobre caminhos específicos para definição e assimilação de elementos relacionados à execução do instrumento; abordagens como as de Eduardo Meirinhos (1997; 2002), Daniel Wolf (1998) e Thiago Colombo de Freitas (2005), focados em aspectos analíticos fundamentais para o processo de performance musical no violão; e estudos como os de Luis Ricardo Silva Queiroz (2000) e Cristina Tourinho (1998) que apresentam alternativas pedagógicas para a formação do violonista em diferentes realidades. Tomando esta literatura como base, bem como outras obras que estão citadas no decorrer do texto, me ateei mais especificamente, a partir desta parte do trabalho, a refletir e a analisar aspectos que considero fundamentais para o processo de formação do violonista.

A técnica violonística e suas implicações para a performance do instrumento

Defino técnica violonística neste trabalho como um conjunto de procedimentos utilizados pelo violonista para atender às necessidades expressivas da performance. Sendo estes

procedimentos caracterizados pela adequação física do intérprete às particularidades do instrumento, possibilitando que ele expresse, da melhor forma possível, uma determinada idéia musical. Ou seja, a técnica é uma ação prática, que possibilita a obtenção no instrumento das sonoridades e dos demais recursos necessários para a interpretação de uma obra musical.

Assim, a técnica é um elemento fundamental para a interpretação violonística, como é para qualquer instrumento, pois possibilita que o intérprete desenvolva um conjunto de estratégias que lhe permita “andar melhor” por caminhos fundamentais para a expressão musical. Todavia, é apenas um entre os diferentes parâmetros necessários para a prática interpretativa como um todo. Nesse sentido, o domínio da técnica tem que ser pensado como um meio e não como um fim! Um meio que deve dar base para que o intérprete atinja níveis significativos da interpretação musical em sua totalidade.

As definições técnicas dependem, fundamentalmente, do tipo de repertório que se pretende trabalhar e, portanto, da perspectiva prática de atuação do violonista. Conforme enfatiza Santos e Hentschke (2009), a prática instrumental é vinculada aos diversos interesses e necessidades envolvidos no processo de performance, sendo tais aspectos definidos em função dos objetivos, do espaços e da individualidade de cada intérprete.

Diversos aspectos se inter-relacionam na definição e na prática dos procedimentos técnicos que devem alicerçar a interpretação musical. Nesse sentido, há certo consenso, no campo das práticas interpretativas, de que a prática instrumental é dependente da natureza e do contexto da tarefa, do nível de especialização dos instrumentistas, e de suas diferenças individuais (SANTOS e HENTSCHKE, 2009, p. 72).

Partindo dessas concepções, acerca da técnica e suas implicações no processo de performance, e pensando no universo de formação do violonista no ensino superior, entendo que é fundamental a consolidação de uma prática interpretativa centrada em elementos diversos, em que as decisões técnicas sejam inter-relacionadas a outros aspectos fundamentais para a performance musical. Nesse sentido, concordo com as perspectivas de Williamon (2004), citado por Santos e Hentschke (2009), ao refletir sobre as cinco dimensões que devem ser consideradas na consolidação do processo interpretativo. Nessas dimensões, os aspectos técnicos são somados e aplicados junto a diversos outros elementos da performance. Assim, os elementos fundamentais a serem desenvolvidos no processo de formação do intérprete são:

- **Concentração:** de forma a manter a atenção e o foco no trabalho musical desenvolvido, visando atingir o melhor resultado possível durante todo o processo de estudo e interpretação das músicas;

- **Estabelecimento de metas exeqüíveis:** definindo objetivos claros e imediatos que possam ser alcançados durante uma situação e/ ou um determinado período de estudo, implicando, por exemplo, o isolamento e refinamento de partes específicas de uma obra;
- **Constante auto-avaliação:** em todas as fases de preparação da performance, a fim de elencar os aspectos falhos e bem sucedidos no processo consolidação da interpretação, estabelecendo novas diretrizes para o trabalho e buscando resoluções de problemas específicos;
- **Uso de estratégias flexíveis:** consolidadas a partir do processo de auto-avaliação, com o intuito de redefinir periodicamente as diversas estratégias técnicas e interpretativas utilizadas na consolidação da performance;
- **Visualização de um plano global:** buscando uma visão abrangente da obra e de seu contexto cultural, a fim de tomar decisões sobre os aspectos técnicos e as demais dimensões interpretativas relacionadas à performance.

A idéia que apresento neste trabalho é de que, num processo formativo denso, complexo e diversificado com proposto para os cursos superiores de violão, frente ao cenário da música atual, é preciso estabelecer caminhos sistemáticos para o estudo e a performance do instrumento e, nesse sentido, os aspectos apresentados acima são fundamentais. A partir de uma definição clara de objetivos e de caminhos a serem seguidos no processo de formação violonística, podemos estabelecer uma “prática deliberada” para o estudo do violão. O conceito de “prática deliberada” vem sendo utilizado por estudiosos do campo das práticas interpretativas, a exemplo de Patrícia Furst Santiago (2006), para se referir a “um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance”.

Partindo das definições apresentadas anteriormente e de diferentes estudos e propostas focados na formação do violonista, entendo que a performance do instrumento, com vistas a servir às diferentes expressões musicais que constituem o repertório e prática do violão na atualidade, deve ter como base definições técnicas que abranjam, pelo menos, os seguintes aspectos:

- **Postura corporal:** estratégias para posicionar o instrumento de forma adequada; alinhamento da coluna e alternativas para uma postura saudável e eficiente durante a execução; co-relação entre ombro, cotovelo, antebraço, mão e dedos, a fim de fornecer uma base adequada para a performance; cuidados em geral necessários para manter-se saudável físico e psicologicamente.

- **Técnicas para a mão direita:** postura da mão; postura, sonoridade e equilíbrio dos dedos; diferentes tipos de toque: toque preparado, toque contínuo, toque com apoio, toque semi-apoiado, toque sem apoio; grupos diversificados de arpejos, enfocando agilidade, independência dos dedos, planos sonoros diversificados etc.;
- **Técnicas para a mão esquerda:** postura da mão; posicionamento e agilidade dos dedos; princípios para independência e abdução dos dedos; translados, saltos e deslocamentos;
- **Técnicas de execução de ornamentações:** trinados: técnicas de dedos cruzados; ligados; apoiaturas; mordentes etc.
- **Técnicas de rasgueado:** rasgueados com três, quatro e cinco dedos; rasgueados com e sem o uso do polegar.
- **Técnicas expandidas no violão:** scordatura; tambora; *slaps*; sonoridades obtidas a partir de efeitos com unhas, palma da mão etc.; técnicas de violão preparado.
- **Técnicas de estudo em geral:** leitura; memorização; digitação; resolução de problemas específicos da performance etc.

Vale destacar que estes são apenas alguns entre uma infinidade de elementos que poderiam ser elencados. Mesmo tendo como base o processo de formação no ensino superior, entendo que esses elementos técnicos podem ser estendidos para outros níveis de formação violonística, que tenham como foco a preparação de intérpretes para a prática do instrumentista, seja como acompanhador e/ou solista.

É importante enfatizar, também, que todos os aspectos destacados acima podem e devem ser trabalhados tanto a partir de “técnica pura”, utilizando exercícios para fins específicos, sem uma vinculação direta com a música; quanto com base em “técnica aplicada”, tendo como foco músicas que sirvam para o desenvolvimento das questões técnicas específicas, como é o caso dos “estudos” para violão, por exemplo.

Aspectos fundamentais para a interpretação violonística

Mesmo tendo dado certo destaque às dimensões técnicas na configuração deste texto, é importante enfatizar que, como destacado anteriormente, de maneira geral na área de práticas interpretativas temos consciência de que os aspectos técnicos constituem somente uma pequena parcela entre os diversos elementos que se entrelaçam na performance musical.

Como indicado pelo próprio termo, a interpretação significa uma leitura abrangente, analítica e compreensiva de aspectos básicos definidos pelo compositor para a expressão musical. No processo interpretativo, os registros, escritos numa partitura ou gravados em

recursos diversos, de áudio ou audiovisuais, por exemplo, são apenas orientações que exigem do intérprete outros aspectos para que possa dar à idéia musical um sentido interpretativo.

Analisando especificamente a definição da interpretação a partir de um registro na partitura, Winter e Silveira (2006, p. 64) destacam que:

A leitura de uma partitura acontece através de processos integradores, envolvendo a decodificação dos símbolos musicais, a construção do entendimento da obra (interpretação) e sua realização sonora (*performance* ou execução). Na decodificação são relacionados os códigos musicais com conhecimentos teórico-musicais previamente adquiridos; na mediação, os códigos decifrados são avaliados e transformados em sistemas significantes; a realização é a própria execução, o ato em si.

Em outros universos musicais, como o da música popular urbana, o registro da grafia musical não é, necessariamente, a base para a assimilação e a conseqüente interpretação de uma obra. No caso de um registro gravado, há a presença do elemento sonoro e interpretativo em si, sendo, portanto, a idéia musical apresentada mais explicitamente, geralmente, já em forma de *performance*. Todavia, nesse cenário são requeridas dos intérpretes outras competências, como certa contribuição original em sua *performance*, por exemplo, para que a obras não sejam apresentadas da mesma forma com foram concebidas por outros intérpretes. Esse é um cenário de atuação de muitos violonistas. Todavia, no ensino superior, especificamente, nos curso de bacharelado e licenciatura da UFPB, a leitura de partitura é requisito fundamental no processo de formação do violonista.

De um jeito ou de outro, ou seja, consolidando uma *performance* a partir dos registros notados em uma partitura ou gravados em áudio/vídeo, há diversos elementos que devem estar na base do processo interpretativo como um todo. Assim, para a definição de suas competências e habilidades é fundamental que cada intérprete tenha um conhecimento abrangente em relação ao repertório e ao espaço de atuação que almeja trabalhar.

Pensando mais uma vez no universo dos cursos superiores, entendo que o processo de formação do violonista deve lhe permitir lidar e conhecer: elementos interpretativos relacionados aos períodos, estilos e gêneros de diferentes expressões musicais; características e definições composicionais diversas; aspectos técnicos de cada repertório; e aspectos culturais em geral.

Tomando como base a abordagem do violonista Fábio Zanon (2006), entendo que a formação do violonista, principalmente no ensino superior, precisa equilibrar quatro aspectos fundamentais no processo interpretativo, são eles:

- **Leitura musical:** tendo o conhecimento necessário para decifrar os códigos da notação musical, de forma aplicar no instrumento, da forma mais eficiente possível, os aspectos sonoros escritos.

- **Técnica ergonômica:** possuindo uma vasto leque de possibilidades, a fim de responder às necessidades de cada situação de performance, conforme já enfatizado anteriormente.
- **Conhecimento musical:** tendo um panorama abrangente de diferentes aspectos relacionados ao universo da música, a fim de ter uma compreensão holística das obras interpretadas.
- **Conhecimento e formação geral:** com vistas a propiciar ao intérprete uma visão ampla da realidade cultural, e humana em geral, que constituem o seu universo social, possibilitando a inter-relação da expressão musical a dimensões mais abrangentes da vida em sua totalidade.

A partir da articulação desses diferentes elementos, o violonista estará apto a construir seu próprio caminho interpretativo. Certamente um caminho inesgotável, em termos de possibilidades e buscas, mas possível de ser trilhado a partir de determinados parâmetros que ajudam a estabelecer as diversas decisões interpretativas que cercam o denso e complexo mundo violonístico.

Dimensões pedagógicas para a formação de violonistas na atualidade

A partir das questões já amplamente enfatizadas ao longo do texto, fica evidente que as dimensões pedagógicas para a formação de violonistas no mundo atual, considerando especificamente a realidade do ensino superior, exigem a conjunção de estratégias, processos e situações de ensino diversificadas. Dessa forma, a partir de propostas abrangentes, mas que tratem dos aspectos específicos relacionados ao universo interpretativo do violão, será possível que o professor estabeleça bases sólidas para a formação do instrumentista.

De acordo com Sloboda (2000), para que haja um ensino de instrumento efetivo, é necessário que o ambiente de aprendizagem seja direcionado para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a performance. Vale destacar, que o autor entende as habilidades em performance instrumental como algo que transcende os domínios técnicos e motores. Assim, são necessárias também habilidades interpretativas que possibilitem ao intérprete a comunicação, de forma estruturada e emotiva, da idéia musical almejada.

Harder (2008, p. 132), refletindo acerca do papel de professor de instrumento, enfatiza que, entre as muitas funções que este profissional desempenha na prática pedagógica instrumental, ele precisa atuar como um facilitador da aprendizagem. Assim, deve ter as habilidades de: identificar o potencial musical dos alunos; manter um bom relacionamento pessoal com os estudantes; proporcionar-lhes um ambiente favorável para que a “aprendizagem

ocorra de forma imbricada com as implicações sociais, sejam elas socioeconômicas, culturais, familiares ou relacionadas com o círculo de amizade dos alunos, entre outras”.

Com base nesta perspectiva, no escopo do trabalho pedagógico, deve-se visar a definição de um arsenal de alternativas metodológicas que permitam o desenvolvimento pleno do estudante, para que possa atender às necessidades e exigências da prática violonística, em suas diferentes realidades no mundo contemporâneo.

Assim, entre os diversos parâmetros que devem caracterizar a abordagem pedagógica do violão, é preciso que o professor dê ênfase a, pelo menos, os seguintes aspectos:

- **Definição clara de um programa de estudos:** re-elaborado periodicamente, como uma programação abrangente para que o estudante possa se orientar ao longo do seu processo de formação. O programa não deve ser pensado como uma receita, mas como uma diretriz que forneça bases fundamentais para conduzir sua aprendizagem e formação.
- **Seleção de repertório:** contemplando músicas de diferentes períodos, estilos e gêneros musicais, que abranjam um vasto leque de alternativas técnicas e permitam o conhecimento e experiência vasta do estudante em relação ao universo violonístico. A definição do repertório deve contemplar tanto obras compostas especificamente para o instrumento, quanto músicas transcritas, adaptadas e (re)arranjadas para o violão. O repertório deve visar um processo cumulativo de obras que possibilitem ao estudante a continuidade de sua trajetória profissional, como estudante em níveis mais avançados, como intérprete e/ou professor do instrumento. Deve levar em conta, ainda, as pretensões profissionais e o interesse pessoal do estudante.
- **Escolha, adequação e aplicação de aspectos técnicos:** considerando as necessidades e as particularidades de cada estudante. Todo trabalho técnico precisa ser pensado em conformidade com dimensões interpretativas do instrumento e deve fornecer ao estudante um conjunto de possibilidades para que possa resolver problemas específicos, de acordo com as particularidades que forem se consolidando ao longo da performance.
- **Planejamento de estudo diário para o estudante:** servindo como uma diretriz adequada a cada momento da sua trajetória, a fim de lhe permitir o melhor aproveitamento possível do tempo. O planejamento deve almejar objetivos relacionados às possibilidades do estudante e às questões fundamentais que precisam ser abordadas no processo formativo.
- **Resolução de problemas específicos:** tomando como base um processo constate de avaliação da performance, estabelecer estratégias de situação que permitam ao estudante resolver questões técnicas e interpretativas em geral, que possibilitem o seu

desenvolvimento para a realização de trechos específicos das obras, de acordo com as necessidades de cada momento.

- **Incorporação de literatura especializada ao processo de formação:** além das situações de performance, que devem compor o cerne das aulas de violão, é fundamental que ao longo do curso o estudante tenha acesso a uma literatura especializada que trate tanto de aspectos conceituais, técnicos, interpretativos e didáticos do violão, quanto de assuntos mais gerais relacionados ao campo das práticas interpretativas. Dessa forma, o estudante poderá ter uma visão crítica e reflexiva acerca do seu processo de formação e de diferentes perspectivas que podem alicerçar a sua trajetória profissional.
- **Realização de atividades coletivas:** em que os estudantes possam compartilhar diferentes saberes musicais, a partir de aulas em grupos; *masterclasses*, entre outras possibilidades. Atividades dessa natureza permitem, inclusive, a interações entre violonistas de diferentes níveis e em diferentes fases de formação, enriquecendo, demasiadamente a experiência do grupo como um todo.

Mais uma vez, assim como enfatizando com os demais aspectos discutidos ao longo deste trabalho, é *mister* destacar que essas são possibilidades que podem ser somadas a várias outras diretrizes e perspectivas relacionadas ao ensino do violão. Dessa forma, sem qualquer pretensão absolutista, as perspectivas discutidas anteriormente fornecem apenas um panorama para pensarmos acerca das questões fundamentais que devem orientar a prática pedagógica do instrumento na atualidade.

Conclusão

Ao refletir sobre as dimensões técnicas, interpretativas em geral e pedagógicas que caracterizam o processo de formação do violonista na atualidade, fica evidente que, a diversidade de espaços de atuação, de repertórios e de perfis profissionais, faz com que não tenhamos uma perspectiva única para a formação do violonista. Todavia, a delimitação do ensino superior, considerando a realidade formativa nos cursos de graduação em música, bacharelado e licenciatura da UFPB, possibilita vislumbrar aspectos gerais que, dentro de um amplo leque de possibilidades, fornecem um panorama abrangente para se pensar a formação do violonista.

Considerando a técnica como elemento fundamental, mas não suficiente para a formação do instrumentista, há diretrizes que podem nortear a definição de um conjunto de alternativas capazes de fornecer ao estudante um emaranhado de recursos técnicos. Recursos que

realizados como técnica pura e/ou aplicada favorecem o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a interpretação violonística.

De forma transcendental aos aspectos técnicos, há diversos elementos interpretativos que precisam ser considerados para a formação de um intérprete equilibrado. Elementos esses que possibilitam tanto a (de)codificação da escrita musical, quanto a sua compreensão e aplicação prática, fornecendo ao intérprete uma base holística para a definição de suas performances.

Com vistas a abarcar o vasto universo de formação do violonista na atualidade, as dimensões pedagógicas para o ensino do instrumento devem ser constituídas a partir de alternativas metodológicas abrangentes. Alternativas que, por diferentes vias, permitam ao estudante trilhar uma trajetória rica, diversificada e contextualizada com a realidade do universo profissional que caracteriza a prática do instrumento no mundo contemporâneo.

Assim, fica evidente, ao longo das discussões realizadas no texto, que a formação do violonista, sobretudo no ensino superior, necessita de um intenso, diversificado e sistemático planejamento. Um planejamento que vise um processo de formação em que as diferentes competências e habilidades interpretativas do instrumento sejam desenvolvidas de forma sistêmica, mas também de maneira natural, prazerosa e inter-relacionada às expectativas, necessidades e objetivos dos diferentes indivíduos que buscam na prática do violão o caminho para a sua expressão musical.

Referências

BARROS, Nícolas de Sousa. *Tradição e inovação na prática da velocidade escalar ao violão*. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 1: Escalas diatônicas*. Buenos Aires: Berry, 1966a. (Série didáctica para guitarra, v.1).

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 2: Técnica de la mano derecha*. Buenos Aires: Berry, 1966b. (Série didáctica para guitarra, v.2).

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 3: Técnica de la mano izquierda*. Buenos Aires: Berry, 1966c. (Série didáctica para guitarra, v.3).

CARLEVARO, Abel. *Cuaderno N. 4: Técnica de la mano izquierda (conclusion)*. Buenos Aires: Berry, 1974. (Série didáctica para guitarra, v.4).

DUNCAN, Charles. *Classical Guitar 2000: technique for the contemporary serious player*. Miami: Summy-Birchard. 1993.

FREITAS, Thiago Colombo de. *Ciaccona em ré menor BWV 1004 de J. S. Bach: um estudo das articulações e uma transcrição para violão*. 2005. Dissertação: (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

MEIRINHOS, Eduardo. *Fontes manuscritas e impressão dos 12 estudos para violão de Heitor Villa-Lobos*. 1997. Dissertação: (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

_____. *Primary sources and editions of Suite Popular Brasileira, Choros no. 1, and Five Preludes, by Heitor Villa-Lobos: a comparative survey of differences*, 2002. 101f. Tese (Doutorado em Música), School of Music, The Florida State University, 2002.

PIRES JUNIOR, José Homero de Souza. *Construção e função de exercícios integrados na execução violonística*. 1998. Dissertação: (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PUNJOL, Emilio. *Escuela razanada de la guitarra*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1954. (4 vol.).

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p. 52-62.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental....*Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 72-82.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*. v. 4, n. 10, 2000, p. 397-403.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1998.

WOLF, Daniel. *Transcribing for guitar: a comprehensive method*. 1998. 398f. Tese (Doutorado em Música) – Manhattan School of Music, New York, 1998.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.63-71.

ZANON, Fábio. Entrevista concedida à Revista Violão PRO. *Revista Violão PRO*, n. 3, 2007.

A formação dos professores de Arte das escolas municipais de Mossoró-RN e a sua atuação no ensino da música

*Elder Pereira Alves
PPGM/UFPB - CAPES
elder.edumusic@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de mestrado. A pesquisa tem como objetivos conhecer e compreender a realidade do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Ensino da Arte, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN. O estudo busca identificar: 1) qual a formação do professor de Arte desse contexto; 2) quais dentre esses profissionais afirmam trabalhar com o ensino da música; 3) aspectos relacionados à formação e vivência musical desses professores; 4) quais procedimentos pedagógicos estão sendo utilizados por esses professores para concretizarem suas práticas musico - educativas; 5) quais concepções de educação musical estão norteando as práticas desses profissionais. Este artigo se propõe a apresentar alguns resultados parciais da pesquisa, expondo um quadro sobre a formação dos docentes de Arte e sua atuação no ensino da música.

Palavras-chave: formação de professores, ensino da arte, música na educação básica.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em Educação Musical.

A presente pesquisa busca conhecer e compreender a realidade do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório¹ da disciplina Ensino da Arte², em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte - RN. Pretende-se nessa investigação verificar com que frequência e de que modo a Música se faz presente no ensino fundamental público da cidade, procurando identificar qual a formação dos professores que atuam na disciplina Arte nesse contexto; conhecer o número de professores de Arte que afirmam desenvolver atividades de música; investigar aspectos relacionados à formação e vivência musical desses professores; verificar que processos e estratégias são utilizados por esses professores para realizarem as suas práticas educativo-musicais; e identificar que concepções de educação musical estão norteando as práticas músico-educativas desses profissionais.

¹ A Lei nº 11.769/08, promulgada no dia dezoito de Agosto de 2008, altera o Artigo 26 da Lei 9394/96, acrescentando novos parágrafos que estabelecem a Música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes” (BRASIL, 2008).

² Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, Lei nº 9394/96, aponta os seguintes componentes curriculares para a disciplina Ensino da Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.



Aqui, nesse artigo, apresentaremos os dados respectivos à formação do corpo docente de Arte da Rede Municipal e à quantidade de professores que afirmam trabalhar com música nesse contexto.

Mossoró, a segunda maior cidade do estado do RN, está localizada a aproximadamente 280 km da capital Natal, possui cerca de 250 mil habitantes, e é pólo musical, cultural e educacional de toda região oeste do estado do RN e de boa parte do estado do Ceará. A cidade passou por um crescimento musico-educacional muito significativo nos últimos vinte anos, principalmente após a criação do Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire no ano de 1988. Após a criação dessa primeira escola especializada no ensino da música, pôde-se perceber uma mudança efetiva da produção artístico-musical, não somente na cidade, como em toda a região circunvizinha, movimento esse que culminou com a criação do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no ano de 2004, um fato extremamente significativo para a educação musical na cidade.

Atualmente o município passa por algumas dificuldades que as demais cidades brasileiras enfrentam para instituir o ensino da música na educação básica, como por exemplo, a imprecisão na legislação brasileira (ARAÚJO, 2002) e a formação deficitária do professor generalista dos primeiros anos (MARINO 2005). Além do agravante de que há pouquíssimos professores com formação específica em Música na região, tendo em vista que as primeiras turmas de licenciados em Música da UERN se formaram recentemente, e os profissionais existentes em Mossoró que se graduaram em outras cidades, em sua grande maioria já atuam em outros espaços. Outro fator que corrobora com essas dificuldades é o fato de nunca ter existido um curso de licenciatura em Educação Artística na cidade, pois antes da implementação das licenciaturas específicas em cada modalidade artística, a partir da LDB de 1996, seriam os profissionais formados nesses cursos que atuariam no Ensino da Arte, e especificamente em Música, fato que provavelmente não ocorreu no município.

De fato, a formação do professor que atua na disciplina de Arte na Rede Municipal de Mossoró é uma incógnita, pois se a única licenciatura específica em Arte existente na região, que é a Licenciatura em Música da UERN, é muito recente, e considerando que nunca existiu um curso de Educação Artística nesse contexto, que profissional estará ocupando o cargo de professor de Arte na Rede Municipal de Ensino de Mossoró?



Fundamentação teórica

Procuramos fundamentar nossas discussões em dois principais eixos temáticos que estão diretamente interligados: a presença/ausência da música na educação básica (ALMEIDA, 2006; ARAÚJO, 2002; ARROYO, 2002; HIRSCH, 2006; MARINO, 2005; PENNA, 2002; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2007; SOBREIRA, 2008) e a formação musical e atuação do professor não-especialista em música (BELLOCHIO & FIGUEIREDO, 2009; FIGUEIREDO *et al*, 2006; QUEIROZ & MARINHO, 2007).

O interesse/compromisso dos professores de Música (leia-se com formação específica) ainda é um dos primeiros pontos a se discutir quando se trata da presença da música na educação básica. Sabe-se que inúmeros são os motivos apontados pela não escolha do ensino básico como campo de atuação: “salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas” (SOBREIRA, 2008, p.50). Além desse aspecto, outro fator apontado para ausência da música na educação básica tem relação com a busca retrógrada de um perfil polivalente do professor de Arte, como podemos verificar em diversos concursos atualmente, inclusive em instituições de referência educacional. A isso tudo se soma a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, que não é apontada na LDB de 1996, nem nos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais, existindo apenas uma indicação nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PENNA, 2008). De uma forma geral, o que se pode perceber é que:

O ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica [que não possuem nenhum tipo de preparação] (PENNA, 2008, p.142).

Para Queiroz e Marinho (2007), duas medidas precisam ser tomadas urgentemente para uma ampliação significativa do ensino da música na educação básica: primeiro, a médio e longo prazo, seria a atuação de um profissional com formação específica em música; e segundo, de forma mais imediata, seria a formação musical direcionada aos professores das escolas de educação básica, professores não-especialistas. Entretanto, nunca é demais lembrar que a atuação desse profissional não substitui a de um professor com formação específica, mas se apresenta como mais uma possibilidade para efetivarmos ações concretas do ensino da música nas escolas, através de uma ação conjunta desses profissionais.



Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa vem sendo realizada com os professores de Arte das escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Hoje a Rede Municipal conta com 72 escolas³, sendo 35 localizadas na região urbana e 37 pertencentes à zona rural da cidade. O foco do estudo está centrado na zona urbana do município, procurando abranger os professores de Arte que atuam do 6º ao 9º ano – anos finais do ensino fundamental – nas escolas existentes nessa região. Das 35 escolas da zona urbana, apenas 18 atendem os anos finais do ensino fundamental, período em que atua o professor específico de Arte. Sendo assim, o universo da pesquisa abrange os professores de Arte que atuam nessas 18 escolas, pois nas demais atuam os professores generalistas dos primeiros anos, responsáveis por todas as disciplinas, inclusive Arte.

A pesquisa de campo está sendo realizada em duas fases, uma quantitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados o questionário, e outra qualitativa, que tem como principais instrumentos a entrevista semi-estruturada e a observação.

Até o presente momento concluímos a primeira fase, e nos propomos a apresentar aqui alguns dados quantitativos da pesquisa. O questionário foi aplicado com os professores de Arte das 18 escolas municipais apontadas anteriormente.

Resultados parciais

Através da pesquisa de campo foi possível verificar que atualmente, nas 18 escolas onde há os anos finais do ensino fundamental, existem 24 professores atuando na disciplina Ensino da Arte. O processo de aplicação do questionário deu-se da seguinte maneira: procuramos ir pessoalmente às 18 escolas para explicar a pesquisa e solicitar a participação dos professores identificados. Dessa feita, entregamos os questionários a cada um dos professores que aceitaram participar da pesquisa e combinamos um dia para que pudessemos voltar à escola e recebê-lo respondido. Adotamos essa estratégia principalmente por sabermos das dificuldades na devolução. Dos 24 professores, somente um se recusou a responder, alegando que estava assumindo a disciplina havia pouco tempo e que por esse motivo não gostaria de participar. Apenas três professores não os devolveram. Portanto, conseguimos receber 20 questionários respondidos, o que corresponde a um percentual de 83,33%, um índice significativo para uma pesquisa dessa natureza.

³ Dados da Gerência Executiva da Educação no início de 2010.



A seguir, apresentamos a tabela contendo dados sobre a formação (leia-se graduação) desses profissionais:

Tabela 1: Graduação dos professores de Arte

Graduação	Quantidade	Porcentagem
Letras	10	50%
História	4	20%
Teologia	2	10%
Educação Artística	1	5%
Geografia	1	5%
Ciências Sociais	1	5%
Não respondeu	1	5%
Total	20	100%

Como foi possível observar, apenas um dentre os 20 professores possui formação em Artes, no curso de Educação Artística com habilitação em Música⁴. Esse foi o único profissional com formação específica para o Ensino da Arte, e especificamente para Música, encontrado em toda a Rede Municipal de Ensino.

Verificamos também que a metade (dez) dos professores que atuam na disciplina de Arte possui formação na área de Letras. Isso pode ter relação com a nomenclatura que esse Curso tinha na UERN, denominado de “Letras e Artes⁵”. Como aponta um dos professores de Arte da Rede Municipal, “apesar de ser chamado de Letras e Artes, o Curso não traz essa formação especificamente” (P8)⁶. No entanto, outro professor acredita que “o Curso de Letras e Artes, habilita para ensinar Português, Inglês e Artes.” (P5). Pelo o que podemos perceber, esse parece ter sido o curso que, durante muito tempo, assumiu o papel dos cursos de Arte⁷ na região.

Os demais professores possuem formações diversas: quatro em História, que também é uma quantidade significativa (20%); dois em Teologia⁸; um em Geografia; um em Ciências Sociais; e apenas um não respondeu a essa questão.

O que leva a maioria desses professores a trabalhar com o ensino de Arte é a necessidade de complementação da carga horária. No questionário, dez professores (50%) apontaram que esse é o principal motivo que os levaram a trabalhar com essa disciplina.

⁴ Graduado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

⁵ Hoje o curso possui somente o nome de Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa).

⁶ P – Refere-se a uma numeração utilizada para identificação dos Professores.

⁷ Educação Artística, Artes ou cursos nas modalidades específicas (Artes visuais, Música, Teatro e Dança)

⁸ Assim como Ensino da Arte, a disciplina Ensino Religioso é pouco valorizada no contexto escolar. Por isso, esses professores costumam trabalhar um na área do outro.



Apenas três assinalaram que se sentem preparados para ensinar na área e dois que possuem, de fato, alguma identificação com a disciplina (sem considerar o professor que tem formação específica). Quanto aos outros dois, um afirmou que assumiu a disciplina por necessidade da escola e o outro por aprovação em concurso público para a área de Arte. Ou seja, já existiram concursos públicos no município em que professores sem formação específica puderam concorrer e assumir o cargo. O professor que passou nesse concurso é um dos que possui formação no curso de Letras mencionado anteriormente.

Esses dados são preocupantes, primeiramente porque os profissionais não possuem formação para a atuação; e segundo, por assumirem a disciplina em função de uma circunstância empregatícia e não por se identificarem com a área. Apesar de sabermos que essa não é uma realidade apenas de Mossoró, mas de boa parte do país, ações concretas precisam ser realizadas para que se possa iniciar uma mudança nesse quadro, tendo em vista que a lei que trata da obrigatoriedade do ensino da música possui prazo de implementação de três anos, a partir de sua publicação em 2008. Ou seja, até o ano de 2012 a Música deverá estar efetivamente presente na educação básica.

Na presente pesquisa procuramos também identificar os professores de Arte que afirmam trabalhar/ensinar música em suas aulas, buscando realizar um breve levantamento sobre o ensino da música nas escolas municipais de Mossoró. Para nossa surpresa, os dados foram bem diferente daquilo que esperávamos encontrar, considerando a formação desses profissionais. Segue abaixo a tabela com os dados desse levantamento:

Tabela 2: Afirmam trabalhar/ensinar música em suas aulas de Arte

	Quantidade	Porcentagem
Sim	15	75%
Não	5	25%
Total	20	100%

É surpreendente verificar que 15 professores (75%) afirmam trabalhar música em suas aulas de Arte, considerando que apenas um dentre os 20 possui formação na área. O que terá levado esses professores a afirmação de que ensinam música já que não possuem formação? Eles adquiriram as competências necessárias em cursos de formação continuada ou em outros espaços de formação musical? Ou desenvolveram tais habilidades a partir de vivências musicais? Talvez tenham assinalado essa afirmativa simplesmente para “saírem bem na foto”. Esses são alguns dos questionamentos que podem nos ajudar a elucidar os dados apresentados.



Com relação à formação, quatro professores (20%) apontaram que obtiveram algum tipo de formação musical. Todos esses passaram por escolas específicas de música, um participou também de formação continuada na área e outro de aulas particulares. Esses dados são significativos, pois essas experiências com certeza podem ter contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias ao ensino da música. Entretanto, ainda não são suficientes para justificar a atuação de todos esses professores.

Outro aspecto relevante, que pode ajudar a explicar esses dados, tem relação com algumas experiências que esses professores vivenciaram diretamente com a música. Oito (40%) afirmaram que cantam ou tocam algum instrumento musical, e dez (50%) que já participaram ou participam de algum tipo de grupo musical (coral, banda e etc). Essa vivência musical também pode ter colaborado com o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a atuação com a música.

Analisando esses dados, eles parecem indicar que essas variáveis (formação e experiência musical) podem justificar a existência desses 15 professores trabalhando com música, apesar de apenas um possuir formação específica na área. No entanto, quando questionados a respeito de que tipo de atividades musicais costumam desenvolver nessas aulas de Arte, as respostas de muitos professores deram a entender que essas práticas musicais podem não passar de um discurso. Vejamos alguns exemplos das atividades citadas pelos professores:

- “*Versos, rimas. . .*” (P2);
- “*Na introdução de tema; como motivação da aula*”. (P12);
- “*Cantos pro natal e outras datas comemorativas.*” (P13);
- “*Análise poética.*” (P16);
- “*Costumo trabalhar música com uma coreografia ou tema de algum assunto relacionado ao cotidiano da sala de aula ou teatro.*” (P19).

Como pudemos verificar, nessas práticas educativas, a música parece servir a outros fins que não a ela mesma. É utilizada no estudo de versos, rimas e análise poética; na introdução de um tema, como motivação para a aula; como suporte para coreografias e etc. Como também, a música é empregada em uma prática extremamente recorrente na educação básica brasileira, servindo de suporte para festas escolares comemorativas (Natal, São João, Dia das mães), o professor de Arte atuando como o “festeiro da escola”.



Esses dados nos levam a refletir sobre a consistência da afirmação dos professores sobre sua atuação com a música nas aulas de Arte. Primeiramente, temos a impressão de que a vivência musical e a formação, que esses profissionais adquiriram ao longo da vida, podem lhes ter conferido as competências necessárias para isso. No entanto, quando analisamos as atividades musicais às quais afirmaram desenvolver nessas aulas, a impressão é outra. Essas práticas parecem não ter a música como fim e sim como meio para outros objetivos.

Considerações Finais

Por meio dos dados analisados, pudemos verificar que praticamente não há professores com formação específica em Arte na Rede Municipal de Mossoró, apenas um foi encontrado. Constatamos também que, uma boa parte dos professores de Arte (75%) afirma trabalhar/ensinar música em suas aulas, apesar de não possuírem formação para tal. Ainda não sabemos concretamente se eles adquiriram as competências para o ensino da música em outros espaços de formação e através de uma vivência musical ou se essas aulas não podem ser consideradas práticas educativo-musicais consistentes, uma vez que podem possuir objetivos que não estão focados na própria música.

Como apontamos anteriormente, estamos em uma fase inicial da pesquisa de campo, momento em que questionamentos e imbricamentos como esses surgem a todo instante. No decorrer da pesquisa, muitas dessas questões serão elucidadas, enquanto outras ainda não, mas procuraremos aprofundar ao máximo as discussões que envolvem esse cenário musico-educacional.



Referências

- ALMEIDA, Poliana Carvalho de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 55-63.
- 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.
- ARROYO, Margarete. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: Um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 466-473.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. *Cai, cai balão ...* Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172
- BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispondo 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: 20 de Nov. 2009.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro; SILVA, Fernanda Rosa da; DIAS, Letícia Grala. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino Fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 318-324..
- HIRSCH, Isabel Bonat. A presença da música na educação básica: um *survey* com escolas da região Sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 143-149.
- MARINO, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n.7, p. 7-19, 2002
- _____. *Música(s) e seu Ensino*. Sulina: Porto Alegre, 2008.
- 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, n. 17, p. 69-76, 2007.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: ENCONTRO



ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-9.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 20, p. 27-33, 2008



A formação profissional em música: uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical

Cíntia Thais Morato
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
cintiamorato@yahoo.com.br

Resumo: Faço neste texto, uma revisão bibliográfica com o intuito de fomentar a compreensão da construção social da profissão em música. O objetivo de tal fomento é entender as circunstâncias socioculturais e históricas adjacentes à formação profissional buscada nos cursos superiores de música. Uma vez que os alunos matriculados nos cursos de graduação em música já atuam profissionalmente na área, o interesse em articular tal revisão surgiu do questionamento das normas socialmente instituídas que prevêm a necessidade de se estudar e titular para depois se trabalhar. Outrossim, o veto ao Artigo 2º da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica) também problematiza normas socialmente aceitas pelas quais a atuação profissional deve ser filtrada pela titulação acadêmica. No tocante à construção social da profissão musical, são abordados aspectos como a precocidade da formação e da profissionalização, a multiplicidade das atuações profissionais, além do modo diferenciado com que a profissão em música se faz reconhecida mediante outras profissões tidas como de maior prestígio social. A conclusão que cheguei sobre a relevância de tal discussão para a Educação Musical diz respeito à ampliação do modo de ver a formação profissional que acontece nos cursos de graduação em música, ou seja, a formação profissional precisa ser vista para além do tempo e espaço acadêmico e para além das disciplinas curriculares, pois o modo como a profissão é construída socialmente também norteia essa formação visto que deixa marcas nos alunos – marcas que lhes dão forma. As marcas dessa dimensão social e histórica da formação profissional em música repercutem, por sua vez, no modo com que os alunos-profissionais darão continuidade (ou não) a essa construção.

Palavras-chave: Formação profissional, profissão em música, construção social.

1. Introdução

No ano de 2009 defendi minha tese de doutorado cuja pesquisa versou sobre a formação profissional do músico e do professor de música de alunos universitários que já atuam profissionalmente enquanto estudam. Uma das perguntas que me instigou foi: se as normas socialmente instituídas prevêm que primeiro se deve estudar e se formar para depois se trabalhar, o que possibilita que o aluno já atue profissionalmente em música enquanto cursa a graduação na mesma área?

De volta à docência superior em 2010, ao discutir 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”) com meus alunos na disciplina Estágio Licenciatura do Curso de Licenciatura em Música da



UFU¹, uma onda de revolta se abateu sobre os mesmos quanto ao veto do Artigo 2º da referida Lei, o qual legislava sobre o ensino de música a ser ministrado por professores com formação específica na área². Refletindo sobre essas questões, uma das alunas questionou: “Mas, se todo mundo pode tocar, dar aulas, por que, ou, para que a gente tem que fazer faculdade?” (Mariana, aula de Estágio Licenciatura 1, 06/05/2010). Nas reflexões de Mariana havia ainda a inconformidade sobre a falta de compreensão dos colegas universitários de outras áreas a respeito do que os alunos estudam no curso superior de música.

Todas essas problemáticas (o veto do Artigo 2º da Lei nº 11.769, a ambigüidade da necessidade de se cursar a graduação em música, o desconhecimento do que se estuda na graduação em música por parte de aspirantes à profissionalização em outras áreas) podem ser melhor compreendidas através da revisão bibliográfica que proponho a seguir e que se respalda na busca de um entendimento da profissão musical como uma construção social.

Para compreender o modo com que a profissão em música é construída socialmente na contemporaneidade, é preciso conhecer os aspectos que lhe são peculiares: a precocidade da profissionalização – que se torna possível mediante a precocidade da formação musical – e a multiplicidade de atuação dos profissionais, particularidades da profissão sob as quais se inscrevem a valorização da rede social e a estruturação intermitente. Além disso, é preciso ainda entender como a profissão musical se difere do modo com que outras profissões legitimadas socialmente se constroem.

2. Sobre a precocidade da profissionalização e da formação musical

A precocidade na profissionalização em música pode ser entendida de duas maneiras: trabalhar desde tenra idade e trabalhar antes de se diplomar academicamente.

O trabalho precoce em música está vinculado ao modo com que a profissão musical é reconhecida socialmente, ou seja, pela valorização de competências que se baseiam nas habilidades pessoais do músico – o saber fazer –, e tem um trajeto histórico que remonta à origem dos ofícios artesanais. Segundo Elias (1995, p. 26), na “antiga tradição dos ofícios artesanais, era comum o pai assumir o papel de mestre e ensinar ao filho as artes do ofício, talvez até mesmo desejando que algum dia o filho excedesse sua própria perícia”. Para esse autor, o caráter de ofício da profissão de músico é marcado por uma “agudíssima desigualdade social entre produtor da arte e patrono” na sociedade aristocrática europeia dos

¹ Universidade Federal de Uberlândia.

² As “razões do veto” podem ser conferidas no endereço eletrônico http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm, acesso em 29 de maio de 2010.



séculos XVII e XVIII, onde os músicos tinham o mesmo *status* dos pasteleiros, cozinheiros e criados na hierarquia da corte (ELIAS, 1995, p. 26).

A partir da modernidade, as sociedades complexas reservaram um tempo e um espaço especialmente dedicados à preparação e aprendizagem de uma profissão – os tempos da infância e juventude e os espaços escolares e acadêmicos. Chamado de educação, o sistema que integra esses tempos e espaços acabou sendo naturalizado como único apropriado para esse aspecto da formação humana.

Ponderando-se, no entanto, o contexto da economia produtiva em que se pautou o desenvolvimento das sociedades ocidentais industrializadas, profissões consideradas não lesivas aos seres humanos, pouco produtivas e, portanto, com baixa participação na economia – como no caso das profissões artísticas, aqui em discussão a música – seguiram uma trajetória em que puderam ser praticadas e reconhecidas sem que seus profissionais frequentassem obrigatoriamente um espaço formal de educação ou se titulassem. Atualmente, afirma Pichoneri (2006):

Ao contrário da maioria das profissões, onde a educação formal é o principal caminho a ser percorrido, para o profissional da música erudita esta é apenas uma das opções de formação possíveis, ou apenas uma das etapas que compõem essa formação (PICHONERI, 2006, p. 3).

Pichoneri (2006) estudou a relação entre formação e profissionalização de músicos e musicistas da Orquestra do Theatro Municipal de São Paulo; no entanto, pesquisas como as de Coulangeon (2004), Ravet (2006), Recôva (2006) e Requião (2002) permitem afirmar que o mesmo ocorre com a formação e profissionalização de músicos intérpretes populares que, quando cursam a universidade, significam-na como uma complementação dos seus estudos, “uma vez que [a universidade] não garante um saber fazer relacionado ao seu cotidiano profissional ou ao perfil almejado” (REQUIÃO, 2002, p. 110).

Esses pesquisadores atestam que os músicos profissionalizam-se cedo, pois iniciam a sua formação antes de ingressar na universidade – instituição socialmente reconhecida e legitimada como preparadora da profissionalização –, aprendendo música com familiares e/ou amigos (GOMES, 2009), participando de conjuntos instrumentais como bandas de baile, bandas de *rock* (RECÔVA, 2006), bandas municipais ou marciais (GONÇALVES, 2007) e fanfarras (BOZON, 2000), ou ainda, em escolas especializadas³ e/ou com professores particulares – (GONÇALVES, 2007; PICHONERI, 2006).

³ A formação institucionalizada é mais comum dentre os músicos eruditos (COULANGEON, 2004; RAVET, 2006).



Segundo Ravet (2006), à profissionalização precoce subjazem heranças musicais recebidas: “Os músicos cujos pais, ou um deles, também são profissionais da música têm a facilidade de quem foi criado nesse meio e conhece implicitamente suas regras” (RAVET, 2006, p. 5). Implicado nessas “regras” está o saber fazer, modo com que a profissão musical é, e se faz, reconhecida socialmente. Como afirma Salgado e Silva (2005):

[...] a primazia da *técnica* na realização musical coloca o músico na ordem mais ampla dos possuidores de um saber técnico; como esse saber não depende da certificação acadêmica, o músico tem mais de um caminho possível de formação, inclusive o de “autodidata” (embora o prefixo “auto” possa enganar), e o da “aprendizagem informal”. Ora, o saber do autodidata, e de fato o de qualquer técnico que presta um serviço, pode ser colocado à prova a qualquer momento, pois é na eficiência de realizar um trabalho que reside seu valor (SALGADO E SILVA, 2005, p. 225).

Numa profissão valorizada e legitimada pelo saber fazer, o professor é reconhecido pelas habilidades que domina, as quais crê-se poder ser ensinadas. Segundo Requião (2002), que estudou a atividade docente do músico professor, a docência faculta reconhecimento social à profissionalização em música, pois confere legitimidade ao conjunto de saberes adquiridos durante a trajetória formativa musical, bem como à atividade artística, mesmo que essa última seja irregular e não remunerada no início. Por isso, ensinar é uma “atividade percebida como intrínseca à atividade profissional do músico”, o qual pode conseguir na docência uma atuação profissional mais regular e, portanto, remuneração mais segura (REQUIÃO, 2002, p. 46). Ensinando o que sabem, posterga-se a vitrine social da profissão através de quem sabe fazer e, por consequência, da construção do ensino profissionalizante em música (VASCONCELOS, 2002).

3. Sobre a multiplicidade de atuações profissionais em música

O fenômeno atual da multiplicidade de atuações profissionais em música pode ser explicado através da literatura de sociologia da música, que nos ajuda a entender porque é possível trabalhar com música antes de se formar num curso universitário.

Além de intervir no arquivamento da memória musical, a repercussão que a revolução tecnológica provocou no quadro geral da produção e da consequente organização do trabalho, gerando de certa forma um desaquecimento na oferta de empregos, afetou também a profissão em música no que diz respeito às múltiplas atuações profissionais exercidas por uma mesma pessoa. Na ausência de empregos, as pessoas que possuem algum domínio musical buscam trabalhar com música, ensinando ou interpretando.



Nesse sentido, Coulangeon (2004, p. 23) atesta que, na França, a expansão do emprego musical é “largamente imputável a um efeito de entretenimento, resultante, de uma parte, do desenvolvimento do ensino musical que encoraja as vocações no seio das jovens gerações oferecendo-lhes oportunidades de emprego e sustento aos músicos intérpretes e, de outra parte, do crescimento dos créditos públicos ao domínio musical” – crescimento que tem sido facultado pela subvenção pública das políticas culturais francesas.

Esse contexto que “encoraja as vocações musicais nas jovens gerações” tem provocado uma expansão no mercado musical, expansão que se deve principalmente à progressão do número de músicos intérpretes da música popular, e dos empregos intermitentes (contratos temporários) em música⁴. Acompanha essa expansão, entretanto, uma jornada de trabalho que permanece modesta, pois, o acúmulo dos efetivos de professores e de intérpretes gera uma corrida por postos de trabalhos precarizando os contratos e exigindo das pessoas uma flexibilidade para atuar em várias atividades musicais (COULANGEON, 2004, p. 21).

Para Salgado e Silva (2005), que estudou como os músicos estudantes do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO gerenciam a construção da profissão musical em relação com a atividade universitária, a multiplicidade de atuações profissionais é caracterizada por contextos de trabalho “transitórios”, “instáveis” e “informais”, “com temporadas de duração mais ou menos curta, e compromissos muitas vezes não formalizados por contrato, mas, em vez disso, tenuemente formados por acordos verbais, promessas ou apostas na possibilidade de sucessos” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 148).

A flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho musical atual se caracteriza, entretanto, pela complexidade, e não pode ser vista apenas pelas questões de empregabilidade. Assim, a diversidade de experiências e a necessidade de adaptação geradas por esses contextos “transitórios e instáveis” colocam os músicos-estudantes “em contato com valores e estéticas que tendem a alargar o horizonte” (SALGADO E SILVA, 2005, p. 239), proporcionando-lhes mais autonomia musical. Essa, porém, só poderá ser gozada dependendo do maior ou menor grau de institucionalização do vínculo de trabalho.

De acordo com Coulangeon (2006), a multiatividade musical é capaz de instaurar um processo de “precarização identitária” que pode ameaçar as profissões artísticas, pois, devido à instabilidade em que vivem, os profissionais podem não conseguir se realizar musicalmente

⁴ Segundo Coulangeon (2004, p. 20), de meados da década de 1980 para cá, o efetivo dos intérpretes da música erudita, em especial dos músicos permanentes de orquestra, permaneceu estável na França. O mesmo não se pode afirmar do Brasil, cujos cargos efetivos das orquestras têm sido substituídos cada vez mais por contratos terceirizados e temporários (SEGNINI, 2007).



e, por isso, não se sentirem satisfeitos com sua profissão. Por outro lado, a segurança dos cargos estáveis em orquestras, por exemplo, pode gerar um efeito contrário, pois o modo de organização mais rigidamente estruturado dessas instituições faculta a rotinização do trabalho musical inviabilizando a autonomia artística dos profissionais.

Tendo visto tratar-se a profissão em música de uma profissão não regulada pela titulação, mas por “rebaixadas barreiras de entrada” na mesma (COULANGEON, 2004), e cujo mercado de trabalho, restrito, estrutura-se por meio de cargos basicamente “transitórios, instáveis e informais” (SALGADO E SILVA, 2005), a multiatividade musical configura-se também como oportunidade de construção da rede de contatos, que se torna importante baliza para a inserção profissional. De acordo com Pichoneri (2006), a rede de contatos constitui-se desde a formação dos músicos, notadamente aquelas que se estabelecem entre professor e aluno – ou entre os sujeitos que ocupam esses papéis sociais –, com o primeiro repassando alunos ao segundo ou colocando-o para substituir-lhe em suas aulas, se for o caso da docência, ou convidando-o para tocar junto consigo, introduzindo-o no mundo das bandas já profissionalizadas (REQUIÃO, 2002); e estende-se durante toda a vida profissional, na qual músicos e professores sem contratos empregatícios estáveis devem permanentemente se fazer conhecidos para conseguirem se manter em atividade. “Este ainda é o método mais utilizado por estes profissionais para entrar [e se manter] no circuito do mercado de trabalho, já que este continua sendo restrito e, ao mesmo tempo, competitivo” (COLI, 2003, p. 230).

4. A profissão em música e outras profissões

No que diz respeito à precocidade da atuação profissional antes de se diplomar, a principal diferença entre a profissão musical e outras profissões está no modo social com que a função reguladora da atuação profissional nessas últimas é construída.

Pela necessidade de regular a atuação de quem exerce profissões que podem causar lesões à sociedade (por exemplo, direito, engenharia e as profissões na área da saúde), as sociedades complexas buscaram meios de organizar a formação preparatória para essas profissões. Assim, embora a formação profissional organizada por meio do ensino superior se preocupe em garantir a experiência através dos estágios, exige-se que o profissional conclua primeiro o curso superior para que, de posse da licença delegada pelo órgão regulador de sua profissão, comece a trabalhar.

Mas essa é uma construção social e, parafraseando Franzoi (2006, p. 26), podemos dizer que “o caráter ‘mais’ ou ‘menos’ [lesivo pleiteado por cada profissão] não é dado”, mas



concebido e articulado como um argumento capaz de justificar a disputa pelo controle do mercado de prestação de serviços. Conforme informado por Vargas (2008, p. 83, 86), esse controle é exercido pelas associações profissionais que se responsabilizam, com o aval do Estado, pela regulação das profissões, estendendo-o também à reprodução dos seus quadros de profissionais – controle sobre o qual pesa a garantia e a conservação do poder e do prestígio social de cada profissão. Nesse contexto, junto à legislação reguladora, o diploma de nível superior funciona como o primeiro mecanismo de filtragem do acesso ao mercado de prestação de serviços profissionais (FRANZOI, 2006, p. 27).

Na complexidade desse processo social de construção das profissões, o controle da reprodução dos quadros profissionais e a disputa pelo mercado de prestação de serviços, que resguardam o poder e o prestígio social, relacionam-se com a valorização da função produtiva desempenhada por cada profissão, bem como, com a sua participação na economia – critérios pelos quais as profissões são reconhecidas em nossa sociedade produtiva e industrializada. É assim que se faz comum a associação da profissão de músico com “o ócio, a não produção, ao não trabalho” (VIEIRA, 2009, p. 148), ou, conforme explica Coli (2003):

Diferente da profissão de médico, engenheiro e advogado, as condições profissionais do músico não gozam do mesmo tipo de prestígio que a sociedade confere àqueles. Quando se fala de um médico, logo se manifesta um tipo de respeito. Para o público da sociedade de massas, quando se fala do músico, logo se pergunta que trabalho ele faz. As diferenças entre o “prestígio” obtido por essas profissões são evidentes, porque a atividade do médico e dos outros é reconhecidamente tratada como “serviço público e produtivo”, enquanto o entretenimento é comumente associado à “ociosidade” (COLI, 2003, p. 235 – 236).

No Brasil, a associação profissional autorizada legalmente a exercer a regulação nacional das profissões musicais é a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB). Como condição para o exercício profissional do músico, a Lei 3.857/1960 exige, além do registro na OMB, o registro também no Ministério da Educação (art. 16)⁵, autorizando somente a atuação dos músicos que comprovarem capacidade técnica tendo formado-se em cursos específicos ou submetido-se a exame “perante banca examinadora, constituída por três especialistas, no mínimo, indicados pela Ordem e pelos sindicatos de músicos do local e nomeados pela

⁵ Lei N° 3.857, 22 de dezembro de 1960: Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do músico. art. 16. “Os músicos só poderão exercer a profissão depois de regularmente registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional dos Músicos sob cuja jurisdição estiver compreendido o local de sua atividade”. Disponível em: <http://www.sindmusi.com.br/legislacao/lei_3857.asp>. Acesso em: 07/09/2006.



autoridade competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social” (art. 28, Lei 3.857/60).

A legitimação da referida lei não é, porém, conferida nem pelos respectivos músicos profissionais que, sem se sentirem representados pela OMB, impetram ações civis públicas contra a Ordem em diversos Estados do Brasil⁶; nem pela Justiça brasileira, que, por exemplo, em 2004, através de ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal, condenou a OMB, pois “a exigência prevista na Lei 3.857/60, [...] não subsiste à Carta de 1988 e aos valores que elegeu ou resguardou” (Des. Fed. Eduardo Thompson Flores Lenz apud SILVA, 2004, s/p.). De acordo com argumentos presentes nas sentenças citadas pela juíza autora desse último processo (SILVA, 2004, s/p.), nem a sociedade legitima a regulação do exercício profissional em música por meio da OMB:

O exercício da profissão de músico independe de inscrição junto ao Conselho, pois a Constituição assegura a livre manifestação do pensamento, de criação, de expressão e de informação, isentando-os de censura prévia. Como manifestação da arte, a música e o seu autor ou intérprete submetem-se à fiscalização da opinião pública, nada justificando o policiamento administrativo realizado pelo Conselho (Des. Fed. Eduardo Thompson Flores Lenz /PR apud SILVA, 2004, s/p.).

Juntam-se ainda a essa manifestação de indecisão gerada pelo conflito entre a lei, que regula o exercício profissional através da exigência de uma formação em espaços específicos, outros argumentos que, quando se compara a profissão do músico com o potencial lesivo de outras profissões, isentam o Estado de sua regulação:

O exercício da profissão de músico prescinde de inscrição junto a conselho de classe, pois, além de assegurado o direito constitucional à livre manifestação do pensamento, isentando-o de censura prévia, inexistente um interesse público a justificar o policiamento da atividade, mercê da falta de potencialidade lesiva a terceiros (SILVA, 2004, s/p.).

A ausência de potencial ofensivo retira o interesse do Estado em fiscalizar o mau exercício da profissão de músico (Des. Fed. Francisco Donizete Gomes/SC apud SILVA, 2004, s/p.).

As argumentações acima são confirmadas pelo fenômeno dos alunos que atuam profissionalmente em música enquanto cursam a graduação na mesma área, ou seja, por

⁶ Disponíveis em: <<http://www.apademp.org.br/juridico/saibamaisprocessos.asp#>>, <<http://p2.forumforfree.com/omb-ordem-dos-msicos-do-brasil-vt1386-violaoerudito.html/>>, <http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412>, acesso em 07/09/2006; <http://www.juspodivm.com.br/novo/arquivos/jurisprudencias/informativo_406e405.doc>, acesso em 15/05/2009.



profissionais que são reconhecidos socialmente no mercado de prestação de serviços musicais sem terem passado pelo filtro regulador do diploma. Além disso, a não legitimação social da associação profissional, bem como da legislação por ela instituída para regular a profissão em música configura-a como uma profissão de pouco prestígio, com fraco poder de aglutinação e controle social.

5. Considerações finais

Qual a importância, para a educação musical, de se saber como a profissão musical é construída socialmente? Os aspectos abordados nessa revisão bibliográfica dizem respeito às “paisagens” socioculturais, históricas e político-econômicas nas quais vivem os alunos que cursam a graduação em música, onde a quase maioria já atua como profissionais. Quais as marcas que esse trabalhar-estudar e que essa contingência sociocultural e história estão deixando em suas constituições como profissionais, sejam como professores, músicos, ou em outras demandas profissionais? A formação profissional não se dá somente no tempo e espaço acadêmico, orientada pelas disciplinas curriculares. O modo como a profissão é construída socialmente também norteia essa formação visto que deixa marcas nos alunos – marcas que lhes dão forma. Pela via de mão dupla, as marcas dessa dimensão social e histórica da formação profissional em música acabam repercutindo no modo com que os alunos-profissionais darão continuidade (ou não) a essa construção.



Referências

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 146 – 174, 2000.

COLI, Juliana Marília. “*Vissi D’Arte*” *Por Amor a uma Profissão*: um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico. 2003. 359f. Tese (Doutorado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2003.

COULANGEON, Philippe. *Les musiciens interprètes em France*: portrait d’une profession. Paris: La documentation Française, 2004.

ELIAS, Norbert. *Mozart*: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho*: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GOMES, Celson Henrique. *Educação musical na família*: as lógicas do invisível. 2009. 209f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade*: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. 333f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007b.

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.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra*: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. 2006, 120 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2006.

RAVET, Hyacinthe. *Carrières de musicien-nes*: les résultats. Palestra apresentada no Seminário Internacional “Trabalho docente e artístico: força e fragilidade das profissões”. Unicamp, Campinas, 18 a 20 abril 2006. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/profarte>> Acesso em 23/05/2006.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular*: um processo de percepção através dos sentidos? 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2006.

REQUIÃO, Luciana. *O músico-professor*: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro, Booklink, 2002.



SALGADO E SILVA, José Alberto. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música*. 2005. 289f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIII, Recife, 2007. *Anais...* Disponível em <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT29%20Trabalho,%20Precariza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/SBS_enviado.pdf> Acesso em 09/05/2009.

SILVA, Daniela Souza de Andrade e. (Juíza Federal Substituta da 12.^a Vara/PE). Processo n.º 2003.83.00.013146-6 - 12.^a Vara. Classe 5024 - Ação Civil Pública. Partes: Autor: MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Réu: ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL - CONSELHO FEDERAL E OUTRO. PODER JUDICIÁRIO. JUSTIÇA FEDERAL DE PRIMEIRA INSTÂNCIA. SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. 12.^a VARA FEDERAL. Recife/PE, 20 de agosto de 2004. Resumo: Ação Civil Pública n.º 2003.83.00.013146-6 – Movida pelo MPF contra a Ordem dos Músicos do Brasil e a União, visando a desobrigar os músicos da inscrição obrigatória na OMB e do registro de diploma no Ministério da Educação, como condições ao exercício da profissão. Disponível em <http://www.ajufe.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=9412> Acesso em 07/09/2006.

VARGAS, Hustana Maria. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VASCONCELOS, António Ângelo. *O conservatório de música: organização, professores e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. 385p.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



A função da regência na formação do professor de música: um estudo com os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil

Bernardo Grings
Universidade do Estado de Santa Catarina
bernardogrings@yahoo.com.br

Sérgio L. F. de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta elementos de uma pesquisa em andamento que busca discutir e refletir sobre a presença da regência nos cursos de licenciatura em música e sua função na formação do professor de música. O estudo está focalizado nos três estados da região sul do Brasil, o que compreende 20 instituições de ensino superior – públicas e privadas – que preparam professores de música. A metodologia prevê duas etapas, sendo a primeira um levantamento dos cursos de licenciatura em música e a segunda um estudo de casos múltiplos. Até este momento foram coletados dados em todas as instituições que oferecem o curso de licenciatura em música no sul do Brasil, sendo que os primeiros dados analisados mostram que em todos eles a regência faz parte da formação do professor de música.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, regência.

Introdução

Os cursos de licenciatura em música no Brasil oferecem diferentes currículos, que são regidos, dentre outros documentos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). O artigo 5º das referidas diretrizes, indica que a Regência é parte integrante dos conteúdos específicos a serem desenvolvidos durante a formação dos profissionais da música. Mesmo considerando que as diretrizes não focalizam especificamente o bacharelado ou a licenciatura, é possível considerar esta orientação sobre a Regência para ambos os cursos.

A literatura da área de regência na formação do professor é ainda escassa no Brasil, sendo que poucos trabalhos se dedicam a este tema (FIGUEIREDO, 1990). Nesta literatura, associa-se a atividade da regência com a atividade do professor de música, entendendo que o regente e o professor estão envolvidos em processos educativos e musicais, ou seja, ambos ensinam música de alguma forma. Assim se estabelece a possibilidade de discutir a regência numa perspectiva educacional.

Considerando que a experiência com a regência pode contribuir para a formação do professor de música em cursos de licenciatura, este trabalho de pesquisa em andamento



estabelece a seguinte questão: de que forma a regência está incluída nos cursos de licenciatura em música e quais as suas funções na formação do professor de música?

Os objetivos da pesquisa podem ser assim sintetizados: a) compreender as funções do ensino de regência na formação do professor de música; b) verificar quais são os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil e como a regência está organizada no currículo destes cursos; c) conhecer a concepção dos professores de regência sobre as funções da regência na formação do professor de música; d) analisar o que os alunos de licenciatura pensam sobre o ensino de regência em sua formação.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizado o levantamento de todos os cursos que formam professores de música na região sul do Brasil com o objetivo de verificar se e como a regência está presente no currículo destes cursos. Até Outubro de 2009 havia dezessete cursos registrados no cadastro das instituições de ensino superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e em nova consulta realizada em Junho de 2010 havia mais três cursos cadastrados, totalizando em vinte cursos de licenciatura em música.

A segunda etapa da pesquisa consistirá em estudos de casos múltiplos, que segundo Yin (2005) é quando um estudo contém mais de um caso único, mas mantém os mesmos princípios do estudo de caso. Neste sentido, “estudos de caso único e de casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso” (YIN, 2005, p.33). Esta etapa da pesquisa ainda está em desenvolvimento.

Este texto apresenta os resultados do levantamento realizado com as vinte instituições que oferecem o curso de formação de professores de música na região sul do Brasil. Os dados deste estudo foram coletados através de consultas ao Cadastro das Instituições de Ensino Superior do INEP¹ e dos sites das Instituições de Ensino Superior.

Breve revisão da literatura

Legislação relacionada à formação do professor de música

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental e têm como objetivo concretizar “as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997a, p.47). Nestes documentos constam atividades que poderiam ser

¹ www.educacaosuperior.inep.gov.br



desenvolvidas nas aulas de música nas escolas de ensino fundamental e envolvem a regência. Nos PCN-Arte para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, há menção de serem desenvolvidas “interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola” (BRASIL, 1997b, p.54). Reforçando a prática coletiva em grupo, recomenda-se a “utilização do sistema modal/tonal na prática de canto a uma ou mais vozes” (ibid. p.55).

Nos PCN-Arte - 5ª a 8ª séries -, nos conteúdos de música a serem desenvolvidos nas escolas, a prática de canto coral, de conjuntos instrumentais e de banda é explicitada:

- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, **participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais**, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, **tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros)**, construindo relações de respeito e diálogo (BRASIL, 1998, p.81, grifo nosso).

Estas recomendações que constam nos PCN encontram suporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica:

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, [...], bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2001, p.5)

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música a regência consta como conteúdo específico a ser desenvolvido nos cursos de música.

Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:[...]

II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, composicional, Estético e de **Regência**:[...] (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Estes documentos norteadores da educação brasileira indicam claramente a necessidade do professor de música ser capaz de utilizar elementos da regência em sua prática, com o objetivo de realizar atividades musicais em grupo, sejam elas cantadas ou



tocadas. Estas indicações da legislação, portanto, afetam os currículos dos cursos de licenciatura em música, que devem incluir a regência na formação de professores.

A regência na formação do professor de música

Alguns trabalhos da literatura analisam e contextualizam o ensino de regência na formação do professor de música (FIGUEIREDO, 2006; FUCCI AMATO, 2006, 2009; LAKSCHEVITZ, 2006). Nestes trabalhos, diferentes aspectos são abordados, todos reforçando a importância da regência na formação de professores de música.

Figueiredo (2006) analisa, na perspectiva dos estudantes de licenciatura em música, a importância da regência na formação dos educadores musicais. O autor relata que “todos os estudantes [pesquisados] consideraram a formação em regência importante para o professor de música” (ibid. p.885). Com isso podemos verificar que a regência é significativa para estes alunos e que eles atribuem importância para a aprendizagem da regência na prática do professor de música. O autor apresenta ainda alguns dos objetivos da disciplina de regência coral que estão presentes na formação do licenciando em música na Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina (UDESC):

O objetivo geral das disciplinas é preparar o estudante do curso de licenciatura em música para a utilização da regência em sua prática pedagógica e refletir sobre a prática da regência como instrumento de educação musical. Outros objetivos específicos das disciplinas freqüentadas pelos participantes desta pesquisa são os seguintes:

- Capacitar o aluno a exercer atividades básicas de regência musical em escolas e outros espaços sociais;
- Discutir as funções da regência e do regente;
- Compreender e exercitar os gestos convencionais da regência;
- Conhecer, observar e experimentar diferentes técnicas de ensaio;
- Reger peças musicais aplicando e exercitando o conhecimento adquirido em grupos diversos. (FIGUEIREDO, 2006, p.887)

Lakschevitz (2006) investiga possibilidades de temas para montar o “conteúdo programático da Classe de Regência Coral, do Instituto Villa-Lobos/UNI-RIO” (ibid. p.1). O autor mostra-se preocupado em como organizar este programa e questiona como o programa pode promover “o desenvolvimento técnico do aluno, mas que seja também incentivador da criatividade e flexibilidade cada vez mais necessárias ao profissional de música nos dias de hoje?” (LAKSCHEVITZ, 2006, p.1). Para verificar as possibilidades dos conteúdos programáticos para a “Classe de Regência Coral”, Lakschevitz consulta a grade curricular e ementas de outras universidades.



Após analisar as ementas dessa matéria em duas universidades cariocas, me surge como fator de fundamental importância o estabelecimento de prioridades com relação aos assuntos tratados na mesma. Entre os elementos envolvidos na formatação desse curso, alguns têm natureza invariável, como a duração de dois semestres do curso (que podem ser consecutivos ou não), a carga horária (30 horas semestrais) e o espaço físico (uma sala com piano, quadro negro e alguns espelhos). Outros são flexíveis, como o número de alunos aceitos por semestre, a colocação desse curso na grade curricular geral do aluno (há poucos pré-requisitos), o sistema de avaliação e o conteúdo programático. (LAKSCHEVITZ, 2006, p.1)

Lakschevitz enfatiza que a maior parte dos alunos da “Classe de Regência” são matriculados no curso de licenciatura em música. Segundo o autor, “o conteúdo dessa cadeira pode se transformar numa eficiente ferramenta de trabalho”, mas mostra-se preocupado considerando que “facilmente pode se encaixar numa prateleira com o rótulo ‘coisas que precisei aprender, mas que nunca mais usarei’” (LAKSCHEVITZ, 2006, p.1). Essa é uma preocupação legítima de Lakschevitz pois o ensino de regência não pode ser desconectado da prática profissional do professor de música, que trabalhará com crianças, adolescentes e adultos nas escolas ou em outros espaços, com atividades vocais e instrumentais em grupo, ou ainda com grupos corais e instrumentais amadores em diversos segmentos da sociedade. Sendo este o contexto do professor de música, um ensino de regência que enfatiza somente aspectos técnicos da regência através de um repertório orquestral ou coral tradicional fará pouco sentido para o aluno, dificultando a transposição destes conhecimentos para a sua prática profissional.

Fucci Amato (2006) apresenta e discute as atividades realizadas nas disciplinas de Regência Coral I e Regência Coral II no curso de licenciatura em música da Faculdade de Música Carlos Gomes/SP. Em 2009 a autora relata as experiências desenvolvidas na disciplina de regência coral do curso de especialização em educação musical da mesma faculdade. Para a autora, “o papel da regência coral na formação do educador musical contemporâneo é uma questão de profunda relevância e merece a atenção dos docentes e pesquisadores da área de música” (FUCCI AMATO, 2009, p.189).

Sobre as instituições que formam professores de música na região sul do Brasil

A região sul do Brasil, contemplando os estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), possui 20 cursos de licenciatura em música. A Tabela 1 apresenta informações iniciais sobre as 20 instituições da região sul.



Tabela 1: Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na região sul

Estado	Instituição	Sigla	Cidade	Tipologia
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	Federal
	Universidade Federal de Pelotas	UFPeI	Pelotas	Federal
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Montenegro	Estadual
	Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	Privada
	Centro Universitário Metodista IPA	IPA	Porto Alegre	Privada
	Universidade de Caxias do Sul	UCS	Caxias do Sul	Privada
	Instituto Superior de Educação Ivoti	ISEI	Ivoti	Privada
SC	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	Estadual
	Fundação Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	Municipal ²
	Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí	Privada
	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages	Privada
PR	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	Federal
	Faculdade de Artes do Paraná	FAP	Curitiba	Estadual
	Escola de Música e Belas Artes do Paraná	EMBAP	Curitiba	Estadual
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	Estadual
	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	Estadual
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	Estadual
	Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel	FACIAP	Cascavel	Privada
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Curitiba	Privada

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior
<http://emec.mec.gov.br/>

² A FURB está em processo de Federalização (FURB, 2009).



Os cursos, em cada estado, estão distribuídos em diferentes regiões, além das capitais. Os estados do Paraná e Rio Grande do Sul possuem o mesmo número de cursos de licenciatura em música, com oito cursos cada. No Paraná há o predomínio de instituições estaduais (cinco cursos), com apenas duas privadas e uma federal. No estado do Rio Grande do Sul quatro instituições são privadas, três são federais, e apenas uma estadual. Em Santa Catarina, dos quatro cursos oferecidos, uma é estadual, duas são instituições privadas e uma municipal. Apesar de instituição pública municipal, 80% do financiamento da FURB são baseados em mensalidades estudantis (FURB, 2009).

A Tabela 2 demonstra a disposição dos cursos entre públicos (federais, estaduais ou municipal) e privados por estado.

Tabela 2: Distribuição dos cursos entre Federal, Estadual e Privado por estado

Estado	Instituição				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
RS	3	1	0	4	8
SC	0	1	1	2	4
PR	1	5	0	2	8
Total	4	7	1	8	20

A presença da regência nos cursos de licenciatura em música

Todos os vinte cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil possuem o ensino de regência na formação do professor de música, confirmando assim as normas presentes nas DCN (BRASIL, 2004). A Tabela 3 ilustra como as disciplinas de regência estão inseridas no currículo dos cursos.

Tabela 3: A regência na grade curricular dos cursos de licenciatura em música

	Instituição	Disciplinas de regência obrigatória	Semestre/ Etapa	Carga horária
RS	UFPel	Regência Coral I, II, III, IV	5º, 6º, 7º e 8º	136h
	UFSM	Regência Coral I, II, III, IV	5º, 6º, 7º e 8º	120h
	UFRGS³	Regência Coral I	5º	60h

³ Possui as disciplinas de Regência Coral II e III como eletivas.



	UERGS	Regência I e II	5°, 6°	60h
	UPF	Regência Coral	6°	60h
	UCS	Regência I e II	4° e 5°	60h
	IPA	Regência Coral	3°	36h
	ISEI⁴	Prática de regência (dentro das disciplinas de LEM e CV)	1° ao 7°	?
SC	FURB	Regência I e II	7° e 8°	144h
	UNIPLAC	Regência I, II e III	4°, 5° e 6°	90h
	UDESC⁵	Prática de Regência I e II	3° e 4°	72h
	UNIVALI	Regência I e II	5° e 6°	60h
PR	UEL	Regência I e II	3° e 4° ano	120h
	FACIAP	Regência coral I e II	5° e 6°	88h
	PUCPR	Regência I e II	5° e 6°	72h
	UEM	Introdução à Regência coral	2° ano	68h
	EMBAP	Regência de banda, coro e orquestra	4° ano	60h
	FAP	Regência	4° ano	60h
	UFPR	Regência aplicada à educação musical	6°	30h
	UEPG⁶	Regência coral (dentro de PIG IV)	4° ano	?

As disciplinas de regência possuem diferentes nomenclaturas. Dos vinte cursos de formação de professores de música, a maioria das disciplinas denomina-se “Regência” (UERGS, UCS, FURB, UNIPLAC, UNIVALI, UEL, PUCPR e FAP), podendo contemplar as várias atividades que a regência envolve. Há cursos que possuem alguma variante na nomenclatura, como “Prática de Regência” (UDESC), “Regência aplicada à educação musical” (UFPR), ou ainda “Regência de banda, coro e orquestra” (EMBAP). Os demais

⁴ A Prática de Regência está inserida com conteúdo nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV, e a Prática de Regência Coral nas disciplinas de Conjunto Vocal II, III e IV.

⁵ Possui as disciplinas de Prática de Regência III e IV como eletivas

⁶ Regência Coral é parte integrante da disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV



curso focalizam as atividades da disciplina na “Regência Coral” (UFPel, UFSM, UFRGS, UPF, IPA e FACIAP). A UEPG e ISEI não possuem uma disciplina específica de regência no currículo. Na UEPG a “Regência Coral” é uma das atividades que está inserida dentro da disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV. No ISEI a Prática de Regência está inserida nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV, e a Prática de Regência Coral nas disciplinas de Conjunto Vocal II, III e IV. Desta forma não é possível apontar a carga horária de regência presente no currículo destes dois cursos.

O artigo 6º das DCN para os Cursos de Graduação em Música trata dos regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior podem adotar. Os cinco cursos de formação de professores das Universidades Estaduais do Paraná (UEL, UEM, EMBAP, FAP e UEPG) possuem o “regime seriado anual” em sua organização curricular. Todos os outros cursos obedecem ao “regime seriado semestral” (BRASIL, 2004).

O tempo destinado para o ensino de regência nos cursos possui uma diversidade muito grande. A maioria dos cursos (sete) possui 60 horas/aula (UFRGS, UERGS, UPF, UCS, UNIVALI, EMBAP e FAP). Quatro cursos têm o dobro de carga horária, ou mais (UFPel, UFSM, FURB e UEL), e apenas três cursos possuem menos de 60 horas (IPA, UFPR e UFGP). Cabe salientar que a carga horária da UFRGS (60h) e da UDESC (72h) são referentes à(s) disciplina(s) obrigatória(s) e estes cursos disponibilizam a regência como disciplina eletiva para os alunos de licenciatura em música. No caso destas duas instituições, um estudante pode cursar até 180 horas (UFRGS) e 216 horas (UDESC) ao escolher disciplinas eletivas de regência.

Praticamente todos os cursos disponibilizam a(s) disciplina(s) de regência nos últimos semestres/etapas do currículo. Entendemos que esta disposição se deve ao fato de a regência possuir um caráter interdisciplinar no curso englobando os diversos elementos estudados e que são, de certa forma, pré-requisitos para o desempenho do regente.

Considerações Finais

Estes primeiros dados apresentados neste trabalho demonstram que todos os cursos que formam professores de música na região sul do Brasil incluem a regência na formação de seus alunos. Apesar disso, a carga horária destas disciplinas no currículo aparece de forma muito irregular, manifestando, de certa forma, diferentes perspectivas que os cursos possuem em relação à regência. Esta verificação indica que os cursos entendem a importância desta formação em regência para aqueles que serão professores de música em vários contextos.



Na próxima etapa da pesquisa pretendemos aprofundar o entendimento da função da regência na formação do professor de música através de três estudos de casos. O que se pretende é entender de que forma coordenadores, professores e estudantes lidam com a regência como parte integrante do curso de licenciatura em música.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997b.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (5ª a 8ª séries). Brasília, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP 009/2001. Aprovado em 8 de Maio de 2001.

_____. Resolução CNE/CES Nº 2, de 8 de março de 2004. Brasília: Diário Oficial da União, 12/03/2004, Seção I, p. 10. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

_____, Sérgio Luiz Ferreira de. A regência coral na formação do educador musical. In. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p.885-889.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Uma investigação sobre práticas de ensino de fisiologia da voz e regência coral*. ICTUS - Periódico do Programa de Pós-graduação em Música da UFBA, Salvador, v. 7, 2006. p. 95-112.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. A importância da regência coral e da expressão vocal cantada para a (re)qualificação do educador musical. In. XVIII Encontro Anual da Abem e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina, 2009. p.189-195.

FURB. Proposta Jurídica, Financeira e Pedagógica para a Consolidação da FURB enquanto Universidade Pública e Gratuita, 2009. Disponível em: <<http://www.furb.br/novo//arquivos/editor/files/PROPOSTA%20JURIDICA.pdf>>. Acesso em 26 mai.2010.

LAKSCHEVITZ, Eduardo. *Ensinando regência coral*. Disponível em: <http://www.oficinacoral.org.br/admIN/upload/arquivo_download/Ensinando_Regencia_Coral.pdf>. Acesso em 26 mai.2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi, 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações.

Rafael Vanazzi
rafaelvanazzi@hotmail.com

Resumo: Por meio de partituras musicais em braille a pessoa cega consegue ler e escrever todos os elementos da grafia musical em tinta. No entanto, devido ao seu pouco conhecimento por parte de educadores musicais, mesmo no meio acadêmico, a inclusão da pessoa cega nas aulas de música não ocorre de forma efetiva seja em um curso técnico de conservatório ou no ensino superior. Recentemente, profissionais da educação musical vêm se interessando pelo assunto e se especializando para atender essa crescente demanda de alunos. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo levantar questões sobre a inclusão dos alunos cegos na aula de música, apontando as dificuldades encontradas pelos mesmos para se preparar e realizar a prova de aptidão musical em braille no vestibular. O trabalho também traz um relato sobre o projeto de extensão de educação inclusiva do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, a fim de exemplificar uma tentativa de inclusão do aluno cego no ensino superior de música.

Palavras-chave: musicografia braille, inclusão social, deficiência visual.

Introdução

Para cursar a graduação em música é necessário ser aprovado em uma prova de aptidão musical, cujo objetivo é avaliar se o aluno possui os conhecimentos mínimos para entrar no curso. Esses conhecimentos podem ser estudados frequentando escolas de música ou aulas particulares, pois são simples para um músico experiente. Sendo assim, é possível uma boa realização da prova para a maioria dos candidatos, mesmo se são relativamente iniciantes em um instrumento musical.

Dentro desse cenário, a pessoa cega¹ que pretende prestar essa mesma prova de vestibular se depara com um panorama bem diferente ao buscar adquirir esses mesmos conhecimentos. Ela constatará escolas de música e professores despreparados para lhes atender de forma satisfatória; recusando-os ou criando adaptações em relevo das partituras e métodos em tinta. Raras exceções são os professores que os recebem já com as partituras em braille.

1 Deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita ser instruída em braille; a pessoas com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002)



Isso se deve a musicografia braille ser assunto desconhecido até mesmo entre o meio acadêmico. Fato que torna a inclusão desse aluno especial no ensino superior algo ainda distante. Embora haja relatos de professores universitários empenhados na inclusão desse aluno, a escassez de estudos e o desconhecimento sobre o assunto é uma barreira que dificulta a sua concretização.

Ainda assim, hoje temos casos de alunos cegos que cursaram, cursam e outros que pretendem cursar a graduação, mestrado ou doutorado em música nas universidades públicas brasileiras. “Prova disso tem sido o crescente número de alunos deficientes no ensino superior” (CAIADO, 2003, p. 30). Sendo essas pessoas cidadãos e com direitos de educação, as instituições públicas têm o dever de atender à demanda de alunos cegos já existentes e se preparar de acordo com a crescente demanda². “Na legislação atual, a pessoa deficiente ganhou o *status* de cidadã. Hoje, olha-se para ela como alguém com direitos e capacidades. Resta o movimento social avançar ao patamar da conquista desses direitos” (CAIADO, 2003, p.31).

A musicografia braille na aula de música

Sendo a universidade um pólo formador de profissionais com licenciatura em música, ela poderia, além de promover a formação de profissionais capazes de dar aulas eficientes para alunos cegos, proporcionar a inclusão do aluno cego através de pesquisas nesse campo. Essa questão é mais ampla se considerarmos a arte não apenas como uma terapia ocupacional para o deficiente visual (d.v.), mas sim como uma habilidade passível de ser desenvolvida a nível profissional. Dessa forma ela contribuiria gerando materiais didático-musicais especializados, estudos e novas ações nessa área, favorecendo a inclusão de uma parcela de cidadãos que buscam seus direitos na educação pública e gratuita.

Nesse sentido Caiado aponta “a necessidade da formação de pessoal especializado em educação especial, em níveis de graduação e pós-graduação. Tarefa especialmente indicada às universidades públicas” (2003, p.30). A partir de relatos apontamos que quando um candidato no vestibular é cego, entre os docentes do curso que o receberia, surgem questões relativas à inclusão e falta de preparo em que se encontram para atendê-lo.

2 “A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) obriga o poder público a ampliar o atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino” (art. 60, parágrafo único) (COLOMBO, 2004, p. 44).



Mesmo as universidades não estando efetivamente preparadas, cada uma ao seu modo, tem se mobilizado para atender essa demanda. No entanto, essa mobilização acontece a partir do momento em que se deparam com o aluno especial, e não antes disso. O ideal seria já estarem preparadas para receber qualquer aluno com deficiência visual, entre as outras deficiências físicas, chegando a até mesmo oferecer uma habilitação especial para graduandos cegos. Sendo assim, devido às características da educação especial, “é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializado na escola regular para que esse alunado possa se incluir na escola” (CAIADO, 2003, p. 23).

Deve-se ressaltar que o ensino de música para deficientes visuais só se difere do ensino para demais pessoas, no que diz respeito ao método de leitura e escrita utilizado. Desse modo, para que o aluno com deficiência tenha acesso aos mesmos conhecimentos musicais disponíveis aos outros alunos, faz-se necessário que eles contem com um atendimento educacional especializado. (BONILHA, 2006, p.20).

Muitas das matérias de um curso de graduação em música podem ser acompanhadas por alunos cegos se disponível para ele o material usado pelo professor impresso em braille, seja ele texto ou partitura. Seria conveniente que o professor conhecesse a leitura em braille para entender o que o aluno escreveu na sua grafia de pontos, assim corrigindo seus exercícios de aula e de casa. De outra forma, a presença de um transcritor para acompanhar esse aluno se mostra útil, intermediando aluno e professor. “Quando necessário, as escolas deverão contar com serviços de apoio especializados, para atender os alunos da educação especial” (COLOMBO, 2004, p. 44).

Recentemente foi lançado um programa de computador chamado *Musibraille*³ pelo Instituto Benjamin Constant. Com ele é possível escrever uma linha melódica em braille e automaticamente ver seu correspondente em tinta, o que facilitaria o trabalho de um professor em aula. No entanto, sinais avançados na musicografia infelizmente ainda não são compreendidos pelo programa⁴, pois ainda está nas suas primeiras versões.

3 Dolores Tomé, juntamente com o professor Antônio Borges do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lançaram um software gratuito chamado *Musibraille*, o primeiro programa para computadores em língua portuguesa para escrita da linguagem musical em Braille.

4 Sinais braille para *intervalos* (no visor em tinta e execução MIDI), *em acorde total e parcial*, *nota móvel*, pautas simultâneas escritas em linhas diferentes, são exemplos a que me refiro. Para detalhes sobre essa grafia, consultar o Manual Internacional de Musicografia Braille.



Prova de aptidão musical em braille

No segundo semestre de 2009, Rafael Souza foi convidado para fazer a transcrição da prova de aptidão em música do vestibular da UEM para o curso de música. Essa seria uma tarefa complicada por causa das questões apresentadas anteriormente, no entanto, essa também seria uma oportunidade para levantar novas questões sobre a inclusão do aluno cego na graduação em música.

Uma alternativa discutida entre a comissão de vestibular e professores do curso de música foi fazer a prova de forma oral, com uma pessoa para ler a prova e escrever as respostas do aluno em tinta. Por fim optaram pela transcrição da prova para o braille.

A transcrição de partituras da tinta para o braille de forma automática ou computadorizada atualmente é impossível de ser realizada de modo integral e fiel. Como exemplo, cito que as claves existem em braille apenas para informar ao leitor cego, sendo de nenhuma utilidade para a leitura de uma partitura braille, pois nela não há pentagramas ou similar. Portanto, questões da prova que envolveu o conhecimento de leitura em diferentes claves foram prejudicadas.

Em contrapartida, exercícios que são muito simples de serem realizados em tinta, se tornavam complexos em braille. Alguns deles poderiam até ser considerados avançados devido à maneira como eram apresentados e pela resposta escrita esperada do aluno. Houve casos em que o enunciado teve que sofrer alterações em benefício do entendimento e coerência com a grafia braille. Todas as alterações foram feitas com a aprovação dos elaboradores da prova em tinta.

As questões da prova em braille foram apresentadas em um caderno, cada uma ocupando uma página. As respostas eram dadas pelo aluno em uma outra folha utilizando uma máquina perkins⁵, sendo uma folha para cada questão da prova.

Para a prova de leitura à primeira vista foi transcrito todos os trechos em tinta disponíveis, sorteando qual o aluno iria ler. Nesse momento ficou claro que a dificuldade dos solfejos em tinta aumentava quando estavam em braille. Por causa das particularidades dessa musicografia, é exigido que o aluno decore a sua parte ao invés de acompanhar o canto com a leitura da peça, como é feito pelo candidato com visão normal. Os examinadores perceberam

5 Máquina que escreve diretamente no papel as celas braille em relevo.



a situação e, com a intenção de serem justos, foi dado um tempo extra para o candidato ler e decorar seu solfejo.

A prova de instrumento foi excelente, pois o candidato é excelente músico. Contudo, a nota final não foi suficiente para sua aprovação.

Considerações sobre o vestibular

As provas de aptidão nos vestibulares cobram que o candidato tenha noções musicais básicas para ele iniciar a graduação. Dessa forma os cursos de graduação conseguem ter um nivelamento dos conhecimentos e vivências musicais dos seus alunos, evitando haver diferenças acentuadas nas turmas. Essas noções básicas, teóricas e práticas, do ponto de vista musical também deveriam ser básicas para o candidato cego. No entanto, a problemática é a dificuldade desse aluno em adquirir esses conhecimentos para prestar essa mesma prova, seja pela ausência de professores especializados, seja pela ausência de material didático-musical para pessoas cegas.

Mesmo se um professor conhecedor da musicografia braille ensinasse as noções básicas para o candidato em questão, ainda assim, o material didático disponível para essa tarefa é escasso. Dessa forma seria preciso aulas por um tempo maior, pois sem indicações metodológicas a serem seguidas, as aulas somente teriam forma à medida que as dificuldades do aluno forem aparecendo. O candidato com visão normal possui um leque de possibilidades para se preparar para o vestibular, ao contrário do candidato cego.

Dessa forma, as faculdades de música poderiam oferecer cursos de pré-vestibular para o candidato cego, devido a seu papel na sociedade e a carência aqui citada neste campo de conhecimento. Sendo assim a inclusão pode acontecer ainda não da forma ideal, mas sim da forma possível para nossa realidade brasileira.

Breve histórico da musicografia braille na Universidade Estadual de Maringá (UEM)

No ano de 2008 dois alunos cegos procuraram o departamento de música da UEM em busca de aulas de música. Na época, a coordenadora Juciane Araldi aceitou o desafio e, junto com alguns acadêmicos do curso de graduação, iniciou o projeto de extensão: *Vivências Musicais para Deficientes Visuais*. Nenhum dos envolvidos tinha alguma experiência neste campo da educação. Nesse início também desconheciam a musicografia braille.



Por isso, todo o planejamento e materiais didáticos criados para uso em sala de aula, naturalmente, foram confeccionados baseados na notação em tinta. Por exemplo, partituras com as linhas do pentagrama em relevo. Devido à falta de estudos acadêmicos para orientar essa tarefa, os planejamentos precisavam ser criados antecedendo cada aula. Os participantes do projeto discutiam sobre as dificuldades de cada aluno e juntos decidiam o que seria feito para alcançar seus objetivos de musicalização.

O objetivo desse grupo foi proporcionar vivências musicais que explorassem o canto e a percussão corporal, dessa forma, internalizando os princípios musicais básicos. Um repertório foi escolhido de forma que um recital interativo no fim do ano fosse realizado. Nesta ocasião a platéia foi vendada para experimentar os materiais utilizados pelos alunos durante o curso, participando das músicas e assistindo às peças apresentadas.

No decorrer desse mesmo ano os acadêmicos conheceram a notação musical braille por meio do livro *Introdução à Musicografia Braille*, de Dolores Tomé. Somente em 2009 as aulas abordando essa notação especial foram iniciadas, quando os acadêmicos se sentiram mais aptos a essa tarefa.

O curso teve por base o tripé proposto Keith Swanwick. Segundo Swanwick (1979) há três maneiras de vivenciar a educação musical: por meio da composição, execução e apreciação. Para isso, foram trabalhadas atividades que continham estes três elementos. Na prática, cada um desses elementos complementa o outro, ou seja, a apreciação influencia na composição, na execução e vice-versa.

Paralelamente, aulas de instrumento foram oferecidas. O projeto teve alunos deficientes visuais estudando teclado, piano, violão erudito e popular. No primeiro semestre as aulas eram individuais, já no segundo foi seguido com a prática em conjunto. Segundo Oliveira, “o aprendizado em grupo tem como consequência um estímulo adicional ao desenvolvimento do aluno, diminuindo consideravelmente o tempo gasto no aprendizado dos princípios básicos da técnica instrumental” (OLIVEIRA, E. 1998, p.20). Um recital interativo também foi realizado ao fim deste ano.

Em 2010 as aulas tiveram novamente um novo rumo, sendo abertas diferentes turmas para atender a diversos interesses. Atualmente são oferecidas: vivência musical, introdução à musicografia braille, pré-vestibular para aluno cego e para baixa visão, aulas individuais de instrumento e participação em coral.

A turma de vivência musical é destinada para alunos que nunca tiveram contato com música. Nela busca-se desenvolver o senso rítmico-melódico, assim como noções musicais



básicas teóricas e práticas em instrumentos de percussão, voz e xilofone. O material utilizado nessas aulas é desenvolvido voltado para o universo da grafia braille, assunto que está sendo pesquisado pelos envolvidos. Com isso, a finalidade é futuramente encaminhar o aluno para o uso da grafia braille. Com esta turma também é desenvolvido o estágio de graduação do acadêmico Raphael Ota, com supervisão do professor de extensão e bolsista de apoio à licenciatura Rafael Souza. Juntamente com outros acadêmicos do curso, as outras modalidades também são planejadas e ministradas.

A aula de introdução à musicografia braille é a continuação do trabalho que já procedia nos anos anteriores. Pesquisas sobre como trabalhar de forma coerente e eficiente com a escrita braille também é aqui desenvolvido. Notoriamente, o desenvolvimento da memória musical dos alunos é um ponto importante trabalhado nessas aulas. Para essa finalidade, o embasamento da utilização do solfejo tem sido inspirado pelo método musical de Maurice Martenot.

Para Martenot (1970, 1979 [1957]), a audição interior está no centro dos exercícios de solfejo. O desenvolvimento desta desde o início do aprendizado musical contribuirá para o aprimoramento da memória auditiva. Por isso Martenot defende a exploração do canto livre e do canto consciente para que a prática seja realmente apreendida e possa resultar, futuramente, no bom entendimento e realização do solfejo (Fialho e Araldi, 2010, s/p).

O pré-vestibular para cegos atende dois alunos extremamente musicais. Eles vão se candidatar para o curso de violão erudito. Nessas aulas abordamos tanto o conteúdo teórico da prova de aptidão quanto a leitura de partituras para violão. Dessa forma, os tópicos estudados da grafia são inseridos nas partituras para serem compreendidos na prática. O resultado tem sido muito positivo e, todo o estudo e material gerado nas aulas citadas acima, estão sendo aproveitados nesse curso preparatório.

O pré-vestibular para baixa visão é um campo novo no projeto. O único aluno dessa turma pretende a licenciatura em música e, sendo baixa visão, ou seja, não faz uso da escrita braille, possui outros recursos para proporcionar a sua inclusão. A leitura das partituras é perfeitamente feita com recursos de ampliação, pois o aluno já sabe ler partituras em tinta com certa facilidade. No entanto, a escrita se torna um problema grave. A alternativa que estamos tentando é o aluno estudar a musicografia braille. Dessa forma, ele conseguiria escrever com clareza e rapidez linhas musicais, assim como ser capaz de transcrever partituras em tinta para o braille.



As aulas de instrumento são individuais. Na medida do possível, fazem uso das partituras em braille utilizadas nas aulas teóricas. Os acadêmicos voluntários são os professores dessas aulas. A participação em coral é estimulada a todos, tendo algumas opções de coros para participar. O apoio de transcrição de partituras do coral para o braille, caso o maestro do coro necessite, é feito pela própria equipe do projeto.

Considerações finais

Outras universidades também já se empenharam nesse processo de inclusão. Como iniciativa inclusiva, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte previa para o primeiro semestre de 2009 a “criação da primeira turma de musicografia braille na Escola de Música” (OLIVEIRA, D. 2008, p.4) dessa universidade. Outro exemplo: em 2010 a Universidade Estadual de Campinas aprovou o doutorado da pesquisadora Fabiana Bonilha, que também cursou nessa mesma universidade a graduação em piano e o mestrado, sendo esta aluna cega congênita.

Observamos que a inclusão do aluno com deficiência visual é um processo que podemos, grosso modo, considerá-los em duas etapas: a inclusão sendo implantada e a inclusão efetivamente estabelecida.

Com isso, constatamos que a educação musical inclusiva plenamente estabelecida em uma instituição não é de fato uma realidade brasileira, mas sim um objetivo possível de ser alcançado. Nesse sentido, todo material relacionado a esse campo da inclusão, em suas várias possibilidades, se mostram importantes, pois incentivam o desenvolvimento das esparsas iniciativas nesse campo e no surgimento de novas.

Observamos neste artigo pontos relevantes apontando para a realização do processo dessa inclusão em particular na graduação ou cursos de música, que seriam: necessidade de materiais didático-musicais para a musicalização, baseados na grafia musical em braille; cursos para professores de música, habilitado-os a darem aulas para pessoas com deficiência visual usando partituras em braille; cursos para formar transcritores de partituras em tinta para o braille; escolas, conservatórios e faculdades deveriam buscar serviço de apoio especializado para a transcrição de provas, partituras e adaptações de cursos para a inclusão de alunos cegos; cursos pré-vestibulares para pessoas com deficiência visual (cegas e baixa visão); matérias específicas sobre o assunto nos cursos de graduação e pós, especialmente nas licenciaturas.



Com esse artigo pretendemos ampliar as questões e discussões sobre o campo, contribuindo de algum modo para as iniciativas já existentes e futuras. Dessa forma colaborando para que a musicografia braille seja mais conhecida, assim tornando a inclusão de alunos com deficiência visual uma ação mais eficiente e duradoura do que a encontramos atualmente.



Referências

- BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Ensino de musicografia braille: Um caminho para a educação musical inclusiva*. ANPPOM, São Paulo, 2007.
- _____, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores*. Campinas: [s.n.], 2006.
- _____, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos: o ensino da musicografia Braille*. ANPPOM, Brasília, 2006.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas-SP, Coleção Educação Contemporânea, 2003.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura. Goiânia, 2005
- OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de. Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. *XVII Encontro Nacional da Abem*. São Paulo, n.33, 2008.
- FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Maurice martenot: Educando com e para a música*. 2010, no prelo.
- GARMO, Mary Turner de. *Introduction to Braille Music Transcription*. Washington: The Library of Congress, 2005
- INFORME TECNOLOGIA; Petrobrás lança Software Musibraille, em Brasília, com curso gratuito de capacitação. Disponível em: <www.informetecnologia.com.br/interna_noticia.php?idN=4502>. Acesso em: 27 de maio de 2010.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, Enaldo. *Música das escolas*. São Paulo: artigo não publicado, 2002.
- REILY, Lúcia. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.
- SIMÃO, Ana Paula Martos; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kyiomi; OTA, Raphael; FUGIMOTO, Tatiane A. da Cunha. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. *XVII Congresso Nacional da ABEM*. Londrina, p.824, 2009.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- TOMÉ, Dolores. *Introdução à Musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.



UNIÃO MUNDIAL DOS CEGOS; Subcomitê de Musicografia Braille. Novo manual internacional de musicografia braille. Disponível em:
<www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=



A intervenção da educação musical no processo de reabilitação do deficiente visual¹

*Paulo Roberto de Oliveira Coutinho
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Paulobass2000@yahoo.com.br*

Resumo: O foco desta pesquisa é na intervenção do ensino de música no processo de reabilitação do deficiente visual no Instituto Benjamin Constant. Ensinando música para deficientes visuais que perderam ou estão perdendo a visão na fase adulta, percebemos melhor suas angústias, ansiedades e suas dificuldades atribuídas à perda da visão de forma repentina. O objetivo dessa pesquisa é relatar de forma investigativa nossas estratégias propostas nas aulas de violão em grupo e nas aulas de musicalização, e como essas estratégias podem influenciar no aprendizado musical e na vida social desses reabilitandos. A metodologia aplicada nesse trabalho tem como base uma das linhas pedagógicas citadas por Libâneo (1990), a pedagogia liberal renovada não - diretiva, na qual trata justamente de um relacionamento entre professor – aluno, onde o professor é um agente facilitador e mediador de todo o processo. Dialogando com alguns autores da área da psicologia e da educação musical conseguimos nos apreender e investigar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, o que nos trouxe a tona alguns resultados como: uma maior procura pelas aulas de música; o violão como uma atividade de lazer fora das aulas; a forma de se expressar e se comunicar com a música nas aulas e nas apresentações.

Palavras-chave: Deficiente visual, Reabilitação, Pedagogia liberal.

Introdução

Este artigo consiste em apresentar um trabalho de educação musical que está sendo desenvolvido com alguns alunos deficientes visuais no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Ao iniciar um trabalho de ensino de música no setor, em junho de 2009, com a oferta de aulas coletivas de violão juntamente com as aulas de musicalização, procuramos desenvolver um trabalho que pudesse intervir de forma positiva na vida social desses alunos que por perderem a visão na fase adulta se encontram na maioria das vezes, em estado de depressão devido à cegueira adquirida de forma repentina.

Dialogando com alguns autores da área da educação musical e também da psicologia, descreveremos a seguir nossas ações, a fim de levantar algumas questões relacionadas à cegueira adquirida na fase adulta que nos ajudarão a refletir sobre a relação entre o ensino de música, a deficiência visual e os resultados que conseguimos observar desde o início de nosso trabalho.

¹ Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Mestrado em Educação Musical (Música, Educação e Saúde), que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a orientação da Professora Doutora Thelma Álvares.



O Instituto Benjamin Constant e a cegueira adquirida

Hoje o Instituto Benjamin Constant - IBC - é uma referência, a nível nacional para questões de deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado impressos em Braille² e publicações científicas.

O setor de reabilitação do Instituto é constituído por uma equipe de médicos, terapeutas, psicólogos e professores que se objetivam em reabilitar o indivíduo que por algum motivo patológico ou acidental, perde a visão na fase adulta. Muitos reabilitandos, como são assim chamados, participam de diversas atividades com fins pedagógicos que se objetivam em oferecer a esses alunos, a reabilitação, a capacitação e o encaminhamento para um novo trabalho, buscando sempre novas expectativas para a devida inserção e inclusão no mundo social e profissional.

Segundo Carroll (1961), a perda da visão na fase adulta traz ao indivíduo um choque psíquico, o que se chama de luto, e conseqüentemente outras perdas acabam se somando à cegueira na vida dessas pessoas. Algumas perdas podem ser destacadas como:

a perda da integridade física; a perda da confiança dos sentidos remanescentes; perda do contato real com o meio ambiente; perda da mobilidade; perda na facilidade da comunicação escrita; perda da percepção visual do agradável e do belo; perda da recreação; perda da carreira profissional; perda da segurança financeira [...] (CARROLL, 1961, p.11 - 68.)

Amiralian (1997) também nos aponta que os efeitos da cegueira adquirida sobre o indivíduo estão em função de três fatores: a fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, a forma de instalação da cegueira (subida ou progressiva), e as condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema.

Através de um contato mais próximo com esses deficientes visuais nas aulas de música, foi possível perceber esses efeitos causados pela cegueira a partir da nossa própria vivência em sala de aula.

As aulas de música na reabilitação

² Sistema de leitura e escrita em alto relevo criado e desenvolvido pelo francês Louis Braille para deficientes visuais.



Diante da história de vida desses alunos e de todo o contexto, nos surgiu uma grande inquietude em querer desenvolver um trabalho que pudesse contribuir não só para um aprendizado musical, mas também para uma efetiva intervenção na vida social desses indivíduos. Houve a necessidade de se pensar no que poderia ser importante para esses alunos no ensino de música diante de todo esse quadro de perdas descrito anteriormente.

Na primeira semana de aula realizamos entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de obter dados da história de vida social e cultural dos alunos. Além das entrevistas, as conversas informais em sala de aula e nos corredores do Instituto contribuíram também para uma melhor reflexão em torno de nossas ações em sala de aula.

Após coletar esses dados, foi possível perceber com mais clareza, suas angústias e suas reais dificuldades devido a perdas sucessivas ocorridas em suas vidas. Ao mesmo tempo, diante desse quadro, procuramos repensar a função da música na reabilitação desses indivíduos e como se ensinar música para esse público específico. Assim, buscamos a melhor forma de aplicar uma metodologia fundamentada em estratégias que pudessem ser adequadas a esse contexto. Uma metodologia capaz de nos ajudar, como educadores, a entender a concepção de ensino de música que fosse viável a essas características apontadas.

De acordo com uma das linhas pedagógicas apontadas por Libâneo (1990) - a pedagogia liberal renovada não-diretiva - no relacionamento professor/aluno, o professor é um agente facilitador e mediador de todo o processo. O objetivo dessa relação é proporcionar o desenvolvimento pessoal do indivíduo na busca de sua auto – realização.

Os métodos usuais são dispensáveis, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. (LIBÂNEO, 1990, p.27)

Essa corrente pedagógica levantada pelo autor vai de encontro com o que propomos nesse trabalho. Buscamos em todo momento facilitar o processo de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo mostrar pequenos desafios onde o aluno se sinta motivado e realizado com a conquista de seus objetivos. Essa motivação nos aponta para uma estreita relação entre o envolvimento e o prazer despertados pelos alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com esse raciocínio, Araújo (2009) aborda que, é a partir do estabelecimento de metas que direcionam as atividades do indivíduo, que os componentes afetivos da motivação geram o estado de fluxo, ou seja, um profundo envolvimento pessoal nas



atividades. “Quando o indivíduo alcança o estado de fluxo, por meio do equilíbrio entre os desafios propostos e suas habilidades, ele tem sua energia psíquica totalmente focalizada e concentrada na atividade em execução”. (ARAÚJO, 2009, p.123)

Ao notar essa motivação e o envolvimento com a música em sala de aula resolvemos adotar algumas estratégias para tornar o estudo prazeroso, considerando as preferências musicais dos alunos, revisando e reforçando elementos já estudados anteriormente e procurando sempre que possível capturar o interesse e o entusiasmo de cada um.

Nas aulas de violão em grupo, todas as técnicas de dedilhado, orientação da postura de mãos esquerda e direita e a memorização dos acordes são inseridas por meio das próprias músicas trazidas pelos alunos em aula. Por não terem desenvolvido ainda as técnicas para a leitura e escrita Braille, solicitamos que cada aluno adquira um gravador de modo que consiga gravar o que está sendo desenvolvido em aula. Assim, munidos do gravador em suas casas, os alunos podem escutar a forma certa de se tocar e dedilhar os acordes, memorizar os encadeamentos desses acordes e a melodia da canção sugerida em aula.

Nas aulas de musicalização fazemos uso de alguns instrumentos de percussão que disponibilizamos na sala de aula, sendo eles: dois pandeiros, um caxixi, um ganzá, um surdo e um pau de chuva. O violão, a flauta doce e o piano se tornam instrumentos de apoio utilizados por mim, o professor, para a realização das atividades.

Nosso objetivo nas aulas de musicalização assim como as aulas de violão, é fazer com que as canções abordadas em aula sejam sugeridas pelos alunos tornando-se o centro do trabalho. Os conteúdos musicais são inseridos dentro deste processo. Buscamos em todo o momento um trabalho prático que resulte sempre no ato de se produzir música em sala de aula e que essa produção possa gerar apresentações musicais realizadas em datas festivas do Instituto e também ao final do ano no encerramento das atividades.

Segundo Paz (2000), o desenvolvimento da percepção auditiva; o desenvolvimento da concentração e da capacidade de coordenação do movimento e do pensamento são algumas das propostas de grandes educadores como Dalcroze e Orff. Esses elementos são indispensáveis para a realização musical de qualquer aluno, no caso dos deficientes visuais, percebemos que esses fundamentos os ajudam no desenvolvimento da orientação e mobilidade na rua ou em outros espaços. Por isso investimos constantemente no estudo dos parâmetros sonoros, auxiliando e estimulando a escuta a partir dos sons que são ouvidos no dia a dia, fazendo uma comparação com os sons que são produzidos em aula. Elementos como, frequência, timbres, volume, e principalmente o ato de organizar esses sons, são discutidos por todos em nossas aulas.



Schafer (1991) em seu livro “O ouvido pensante”, descreve o seu trabalho com algumas turmas, essa questão dos sons que estão em nossa volta e como diferenciamos como os que são música e os que não são. O autor usa a palavra “organizada” para se discutir e encontrar uma definição para o que venha a ser música. Assim ele define: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida”. (Schafer, 1991, p.35)

Notamos em nosso trabalho que, para esses alunos que não contam com o campo visual, é necessário estarem conectados com a escuta e com a intenção de se organizar os sons de modo que assim encontrem um caminho para se produzir música.

Resultados observados

Em um ano de trabalho conseguimos levantar alguns resultados observados em todo o período. Destacamos abaixo os seguintes resultados:

- Depois da apresentação no final do ano de 2009, a procura pela atividade de música no setor de reabilitação aumentou.
- Alguns alunos que estudam violão desde o ano passado, hoje mostram nas próprias aulas algumas músicas ou trechos de músicas que conseguem “tirar” de ouvido em suas casas. Acreditamos que o uso do gravador em aula e também em casa foi um fator determinante para esse resultado.
- Como já foi relatado neste trabalho, a perda da recreação é um dos danos que se instalam por algum momento na vida dessas pessoas. Percebemos hoje por meio de conversas informais, uma mudança evidente nesse cenário. Constatamos que o violão passa a fazer parte da vida cotidiana, de momentos festivos com a família e em outros espaços. Nota-se uma estreita relação de bem estar entre a música e alguns alunos envolvidos nesse processo.
- Alguns alunos que antes de perder a visão nunca tiveram a oportunidade de ter aulas de música, hoje conseguem cantar, se expressar e se comunicar com a música por meio das aulas e apresentações.
- Hoje conseguimos notar uma satisfatória evolução no que diz respeito à superação, ligada a presença de auto-estima e o sentimento de conquista pela realização de algumas atividades em sala de aula e nas apresentações.



Considerações

Esses são os resultados observados em um período de um ano de trabalho através de conversas informais, entrevistas, aulas, ensaios e apresentações ocorridas no Instituto com os alunos em todo esse período. Neste processo me coloquei como um observador ativo participando dos ensaios, das aulas e das apresentações como um membro da turma, tocando e cantando com os alunos trocando informações, conteúdos e aprendendo com toda essa dinâmica de trabalho. Apesar de percebermos algumas dificuldades, o que nos parece normal em qualquer prática musical, notamos uma imensa satisfação dos alunos em fazer música. O entusiasmo de tocar e cantar em conjunto se apresenta como elemento fundamental para integração e socialização do todos, o que nos aponta um caminho para uma possível inclusão social.

O trabalho ainda está em andamento e fará parte de uma futura dissertação de mestrado. Não pretendemos nos esgotar com esse tema, pois estamos apenas iniciando uma pesquisa e continuaremos refletindo sobre o assunto, já que o mesmo não exaure as possibilidades de continuar com o desejo e a curiosidade de buscar novas abordagens para o ensino de música.



Referências

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; LLARI, Beatriz. *Mentes e Música*. Curitiba: Deartes- UFPR, 2009.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, c1997.

CARROLL, Thomas J. ; VENTURINE, Jurema Lucy; SILVA, Ana Amélia da (Trad.) *Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como conviver com ela*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1961.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no SéculoXX - Metodologias e tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.



A leitura cantada como ferramenta geradora de competências musicais em crianças de oito anos na disciplina Prática Vocal

Miriam Gonçalves Diniz Ferreira
Conservatório de Tatuí/Emesp
miriamcand@gmail.com

Ronaldo da Silva
Conservatório de Tatuí
ronalldu@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda sobre uma das ferramentas utilizáveis para a formação musical do instrumentista, a leitura musical cantada. Há séculos, educadores musicais estão em busca de um método que possibilite o desenvolvimento dessa habilidade, pelo instrumentista. A análise dos materiais e procedimentos pedagógicos nos leva aos métodos que apresentam um caminho de estudo a partir do *Dó Fixo*, em que a tônica variará, de acordo com a tonalidade (verificamos que os livros de solfejo priorizam a tonalidade de Dó Maior), e o *Dó Móvel*, em que a tônica de qualquer escala será solmizada como “dó”. Na aula de Prática Vocal do curso de Educação Musical do Conservatório de Tatuí, realizamos o exercício de leitura musical cantada a partir dos graus da escala, com as crianças de oito anos. Esse processo pedagógico possibilita que a criança possa cantar os graus da escala, inicialmente sem a utilização da pauta, em todos os tons, tendo como padrão rítmico a pulsação, com a indicação dos graus por meio da mão ou escritos no quadro branco, em números romanos. Dessa forma, a criança já elabora o som do intervalo em qualquer escala maior. A transferência para a pauta será realizada através da leitura relativa, segundo Willems (1967), em que o padrão ritmo continuará mantido pela pulsação. Como suporte a esse trabalho, serão adaptados os exercícios de solfejo propostos por Med (1986) e Panseron (1941). O objetivo é fazer com que o aluno desenvolva a autonomia na leitura cantada, como estrutura sonora produzida pela relação das funções dos graus da escala, e desde cedo, tenha a possibilidade de ter o contato com outras tonalidades de uma forma natural e prazerosa. Os resultados analisados até o momento revelam que algumas crianças já apresentam indícios dessa autonomia.

Palavras-chave: Leitura cantada, Percepção musical, Educação musical.

Questões iniciais sobre a leitura musical cantada

A leitura cantada pode ser considerada uma ferramenta útil ao propósito de auxiliar na formação da imagem sonora no estudante de música. Por diversos séculos, educadores musicais a utilizam com esse fim, entre eles, Guido d’Arezzo, no século XI, Sarah Glover, John Curwen, John Hullah, Galin-Paris-Chevé e Carl Eitz, no século XIX, Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Gazi de Sá e Heitor Villa-Lobos, no século XX. Esses educadores musicais, com suas propostas pedagógicas claramente delineadas, optaram direcionar o ensino da leitura cantada para um dos seguintes sistemas de leitura: o *Dó Móvel* ou o *Dó Fixo*. Entre as principais características do *Dó Móvel*, destaca-se que a tônica sempre será solmizada como ‘dó’, não importando a clave e sua armadura; no *Dó Fixo*, a solmização da tônica



poderá variar, de acordo com a clave. Segundo Goldemberg (1995, p. 12), solmização refere-se ao “modo de designar os graus de uma escala musical através da sua associação com determinadas sílabas”.

É possível notar que alguns educadores musicais, nesta primeira década do século XXI, ainda localizam a suas práticas docentes em um desses perfis de leitura cantada. Por vezes, ao especializarem-se em determinada linha metodológica, passam a desacreditar uma outra que não coadune com seus ideais. Dessa forma, verifica-se certa urgência em proceder uma análise externa, que não se deixe, ou pelo menos, evite deixar-se envolver por discussões acaloradas, que pouco valorizam questões práticas relativas à leitura cantada e à construção da imagem musical no estudante de música.

Desde o início de 2009, temos ministrado a disciplina Prática Vocal, para crianças de oito anos, na área de Educação Musical no Conservatório de Tatuí, interior do Estado de São Paulo. Entre os conteúdos do programa, abordamos o exercício da leitura cantada. A grande questão que surgiu e tomou vulto em 2010 foi: “como tornar essa leitura musical fluente e autônoma, seja em qualquer tom?”. O que constatamos, ao observar alunos em níveis mais adiantados de teoria e percepção musical, das classes de Canto Coral e Percepção Musical da mesma escola, é que se o foco da leitura cantada for direcionado à tonalidade de DÓ Maior, quando o estudante solfejar em outro tom poderá apresentar dificuldade em estabelecer a relação funcional da nota na escala.

Nosso desafio é adequar a função da nota na escala, com as sete possibilidades de solmização das escalas e com isso gerar fluência e vínculo com o sistema tonal desde cedo, com crianças de oito anos. Voltando aos dois grandes sistemas de leitura cantada, pretendemos “emprestar” do *Dó Móvel* a característica da nota musical com uma função definida na escala, e do *Dó Fixo*, a possibilidade de democratizar a localização de uma determinada nota em qualquer ponto funcional da escala.

Procedimentos metodológicos

A discussão sobre o melhor caminho metodológico a ser seguido iniciou-se em janeiro de 2010, durante as reuniões de planejamento. Verificamos a dificuldade em localizar um livro de solfejo que atendesse as nossas necessidades que, nesse momento começavam a ser objetivadas: 1) desenvolver a fluência da leitura musical cantada em todas as tonalidades; 2) despertar a relação funcional entre as notas de uma determinada escala; 3) promover a



integração visual e cognitiva de conteúdos que pertencem à estrutura tonal: graus, frases e cadências.

Leitura por graus em diversas tonalidades

Iniciamos o trabalho em março, com a prática da leitura cantada utilizando os graus da escala escritos em números arábicos: 1=dó, 2=ré, 3=mi, etc. Essa estratégia preparou os alunos para a transferência aos números romanos, utilizados como cifra na harmonia tradicional. Sabemos que essa cifragem não atende às questões funcionais, no entanto, mesmo não sendo sua atribuição, as cifras da harmonia tradicional podem mencionar as relações entre os graus, o que para nós, nesse trabalho preliminar, torna-se suficiente.

Os primeiros graus estudados foram I, II e III. Entre as atividades realizadas, destacamos: sequências escritas com os numerais romanos e gestos de números. As crianças entoavam o número e também o nome da nota que equivalia o número. Num certo ponto, é possível verificar que baseamos nossa metodologia na proposta dos educadores musicais Galin-Paris-Chevé, que utilizam números como forma de solmizar as alturas sonoras. Quando os alunos entoavam os graus com o nome de nota, a tônica sempre mudava, criando certa instabilidade no grupo, mas que contribuía para construção de novas relações tonais.

É importante ressaltar que o canto das alturas sonoras sempre é incentivado a ser realizado de maneira musical e com uma boa colocação vocal. Compreendemos que a má afinação, principalmente nesse momento de descobertas e associações sonoras, pode ser extremamente prejudicial para o desenvolvimento das habilidades perceptivas. Sendo assim, o piano foi utilizado como instrumento de suporte à afinação do grupo. Primeiramente, a altura sonora era reforçada, depois, o piano assumia o papel de harmonizador da melodia entoada pelos alunos e por algumas vezes, o canto era realizado *a cappella*.

Aos poucos fomos introduzindo outros graus, como o V, no qual pudemos formar a tríade maior (I – III – V), o quarto grau (IV) que possibilitou a criação de algumas cadências. Após, incluímos o sexto (VI) e sétimo (VII) graus, finalizando a escala maior diatônica. Foram muitas as atividades realizadas pelos alunos, como o piano humano, que causou um grande prazer nas crianças, por elas serem as teclas do piano e por haver um “pianista”, que seria escolhido entre eles, para tocar essas “teclas”.

Nesse momento, vemos certa similaridade em nossa escolha metodológica com a proposta da didática do solfejo, indicado por Med (1986), em que ressalta o estudo da leitura cantada por meio dos graus da escala. O que nos difere do método de Med, segundo a nossa compreensão, é que ele procura fixar os intervalos dentro da escala, pois prevê os intervalos



menores e uma melhor forma de cantá-los e identifica-los. Nós, no entanto, buscamos a fixação da função do grau dentro de qualquer escala maior, por exemplo: I – V – I, não importa a tonalidade. Dessa maneira, o aluno não ficará centrado a relações como, alturas sonoras dos intervalos e sílabas solmizadas. Em outras palavras, não pretendemos massificar a percepção do aluno com um único caminho de entoar uma quinta justa, no caso DÓ – SOL, mas que o aluno amplie desde cedo suas possibilidades de entonação da escala, por meio dos graus estruturais que a compõe, favorecendo a fluência em todas as tonalidades.

Transferência dos graus para a pauta

Após alguns meses de trabalho, mas simultâneo a esse processo de estruturação dos graus nas escalas maiores, iniciamos a transferência para a pauta, seguindo o modelo sugerido por Willems (1967). O educador musical, Edgar Willems (1890-1978), propôs em seu livro de solfejo a realização da leitura relativa, isto é, a leitura que é feita de um determinado trecho musical sem o uso de clave, em que se estabelece o nome de uma nota, como referência para a solmização das demais.

Nesse primeiro momento, o padrão rítmico que acompanhou a leitura melódica foi o produzido pela pulsação. Pretendemos iniciar no segundo semestre desse ano, a leitura das células rítmicas que apresentem a semibreve, a mínima, a semínima e a colcheia, com base nos trabalhos de Mahle (1969) e Paneron (1941).

Analisando, brevemente, o livro *100 solfejos*, de Maria Aparecida Mahle, verificamos a ênfase na tonalidade de *Dó Maior* nos exercícios iniciais. Tomaremos essas melodias como base e as reescreveremos sem a inserção da clave, para serem entoadas em qualquer tonalidade. Poderá ser cantada à uma ou à duas vozes, dependendo do desempenho da classe. O grau da nota inicial, ou, o grau de alguma nota da canção deverá ser indicado, o que incentivará os alunos a buscarem os demais graus, com o objetivo de estruturarem completamente a escala, segundo figura 1:



FIGURA 1 – Adaptação do solfejo nº 1, retirado do livro *100 solfejos*, de Maria Aparecida Mahle.

Ressaltamos que não abordaremos as alterações da escala (sustenidos e bemóis). A leitura de melodias em determinados tons, com os acidentes próprios da escala, será feita de forma indutiva. Primeiro será solmizado, depois será acrescentada a letra da pequena canção.

No livro *ABC musical ou solfejo*, de Auguste Panseron, utilizaremos as mesmas ferramentas de leitura usadas no livro anterior, mas de forma colaboradora. Enquanto esse livro apresenta, em seus exercícios iniciais, melodias que favorecem a entonação de graus ascendentes, o anterior apresenta exercícios que enfatizam os graus descendentes. Outro ponto que julgamos importantes, é que Panseron contribuirá para o desenvolvimento do controle de saída do ar e da afinação, devido sua escolha por figuras musicais de tempo mais longo.

Considerações finais

A busca pela ampliação das competências musicais gerada pela leitura cantada nas crianças de oito anos, pode nos revelar de imediato alguns fatores negativos e positivos que merecem ser divulgados. Entre os negativos, destacamos que em algumas crianças existe a supremacia da audição diante da visão, no qual tendem a esperar dos colegas ou do piano a geração do som. Não o buscam por si mesmas; apresentam dificuldade em conciliar o olhar no sentido da esquerda para a direita, somando à sincronia da pulsação, às alturas sonoras e à solmização.

De outro modo, observamos que algumas crianças começaram a estabelecer relações entre os graus e as alturas sonoras. Alguns perceberam que a relação intervalar era a mesma (referindo-nos a I – V – I, por exemplo), mudando o nome da nota a ser solmizada; muitos já conseguem sincronizar o olhar com a pulsação, alturas e solmização.

Inferimos que uma das causas do sucesso de uns e dificuldade de outros esteja ligado ao alto ou baixo nível de tonicidade. A fim de tentarmos igualar o grau de interesse, utilizamos a estratégia do jogo entre equipes, e verificamos que o nível de atenção e tonicidade melhorou significativamente.

Esperamos que ao final desse ano de 2010, o grupo possa atingir bons níveis de leitura cantada, a fim de ampliar seus conhecimentos e habilidades musicais, de forma ampla.



Referências

GOLDEMBERG, Ricardo. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. 1995. 139 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MAHLE, Maria Aparecida. *100 solfejos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969.

MED, Bohumil. *Solfejo*. 3.ed. Brasília: MusiMed, 1986.

PANSERON, Auguste. *ABC musical ou solfejo*. Vol. 1. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo: curso elementar*. Tradução de Raquel Marques Simões. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.



A música como disciplina na escola: considerações a partir de um estudo de caso sobre a prática pedagógico-musical de uma professora de música

*Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo Godoy
Universidade do Estado de Santa Catarina
nida.mg@gmail.com*

*Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com*

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de um trabalho de pesquisa realizado em um contexto onde a música é disciplina escolar na rede pública municipal. A partir de um estudo de caso em que foi investigada a prática pedagógico-musical de uma professora, compreenderam-se muitos aspectos que compõem tal prática e refletiu-se sobre as possibilidades da música enquanto matéria de estudo presente no currículo. Ressalta-se a importância de se conhecer os educadores musicais atuantes, pois é a partir de suas ações que o ensino de música se desenvolve. A partir do referencial teórico da pesquisa, compreende-se que os professores mobilizam saberes e competências docentes diversos, compostos, entre outros fatores, por conhecimentos de música, de pedagogia e demais áreas do conhecimento. Deve-se considerar, também, o contexto escolar em que tais práticas ocorrem, visto que o professor de música não age isoladamente, mas precisa estar conectado com toda a estrutura escolar.

Palavras-chave: Educação musical curricular, práticas pedagógico-musicais, saberes e competências docentes.

Aula de música

No contexto investigado, a música é uma disciplina constituinte do currículo escolar há mais de 10 anos, isso porque a rede pública municipal compreendeu a necessidade de oferecer as diferentes modalidades artísticas no decorrer da formação dos seus alunos. Assim, em grande parte das escolas dessa rede, intercalam-se, durante os anos finais do ensino fundamental, as disciplinas de música, teatro, artes visuais e dança. Em alguns casos, há música também nas séries iniciais. Além disso, há música em projetos extracurriculares e também em outras instituições conveniadas. Não se trata de um sistema ideal, onde está tudo resolvido, mas, por haver um tempo relevante de permanência e algumas ações realizadas com sucesso, merece atenção.

A pesquisa realizada no contexto mencionado teve como objetivo investigar a prática pedagógico-musical de uma professora de música cuja atuação iniciou-se desde a implantação



da música no currículo¹. Além de permanecer durante todos esses anos atuando em duas escolas, a professora tem sido muito requisitada, tanto por interessados em apresentações musicais dos seus alunos, tanto por estagiários desejando observar sua prática e atuar naquelas escolas. Isso porque o trabalho da professora apresenta produtos musicais valorizados naquele contexto, frutos de uma postura profissional e uma forma eficiente de conduzir as aulas.

A música é vista muito positivamente nas escolas relatadas e está inserida nos planos coletivos, freqüentemente agregando-se a outras disciplinas em projetos interdisciplinares. Nesse conjunto de atividades, as atribuições do professor de música não estão isoladas das demais tarefas institucionais, nem das questões políticas e sociais que envolvem o meio escolar. Entretanto, a música tem suas especificidades e o professor de música acaba assumindo funções extras, tais como ensaiar e produzir apresentações musicais dentro e fora da escola. Essa mostra de produtos musicais não é o objetivo principal da aula de música na escola – visto que a música possui valor em si e o processo deve estar relacionado a uma vivência – mas é algo importante também, por diversas razões, sendo que uma delas é o simples fato de tornar-se conhecido o que se faz nas aulas de música.

Pluralidade dos saberes do educador musical

As aulas observadas durante a pesquisa corresponderam ao primeiro bimestre daquele ano em uma turma de 5ª série (6º ano) de cada escola. As turmas eram compostas por aproximadamente 35 alunos cada. O período observado coincidiu com as primeiras aulas de música que aqueles alunos estavam recebendo.

A metodologia das aulas da professora, durante o período observado, consistiu de: audição de músicas com letra para a prática do canto; exposição e exploração de instrumentos de percussão diversos (entre tambores, caxixis, clavas; pandeiros, alfaias e outros); noções técnicas iniciais para a execução na flauta doce; exercícios de respiração; propriedades do som; exercícios de percussão corporal. As aulas, em geral, mesclaram momentos de prática musical, principalmente execução, com estudos sobre música (teoria). Constatou-se, durante a pesquisa, que esta organização das aulas tinha implicações diretas com o interesse dos alunos em relação à aula de música.

Quando questionados sobre o que mais os atraía nas aulas de música, as respostas dos alunos foram unanimemente relacionadas às práticas musicais que realizam: cantar, tocar flauta, mexer nos instrumentos, fazer percussão corporal. As respostas dos alunos revelam

¹ Pesquisa qualitativa cujos instrumentos foram: entrevistas semi-estruturadas com a professora e também com pessoas das equipes pedagógicas das escolas; questionário com os alunos; observações em sala de aula.



que seu interesse está relacionado justamente com a quantidade, variedade ou intensidade da prática musical. Esse é um fator importante no qual o professor precisa pensar, não porque ele tenha que fazer somente o que agrada ao aluno, mas para estabelecer estratégias que busquem garantir uma vivência significativa com várias experiências que envolvem música.

Além de ensinar música, a professora mostrou-se aberta para tratar de assuntos diversos relacionados ao cotidiano, aproveitando-se das possibilidades para unir os conhecimentos vistos na aula com outros momentos da vida dos alunos. Além disso, ela articula, todos os anos, projetos em parcerias com professores de outras disciplinas. Outro aspecto é o fato de ela interferir também em conteúdos que a princípio seriam de outras matérias, como por exemplo, quando ela utiliza o tempo para ensinar também questões de língua portuguesa surgidas durante as aulas. Tudo isso demonstra uma perspectiva interdisciplinar, cuja importância é defendida por Perrenoud (1999), no sentido de uma não fragmentação do conhecimento.

Em conjunto com os conteúdos ensinados há a questão da sua postura perante a turma. O controle da disciplina, ou seja, o domínio da turma é uma característica daquela professora. Ela sabe agir com autoridade, estabelecendo regras, fazendo-as cumprir e conquistando, assim, o silêncio desejado e a atenção para as atividades que ela propõe.

Acho que começa assim pelo meu perfil. Eu não consigo trabalhar com barulho. Eu não consigo trabalhar se eu não tenho a turma comigo. [...] Então, o que eu fui vendo, ao longo desses anos, que essas... regras mesmo, se elas forem colocadas desde o início, depois o desgaste é menor. Então, se isso tudo desde o começo fica bem claro: que o aluno não vai poder sair na hora que ele quer da sala, que ele precisa levantar o braço porque somos muitos, que a aula de música precisa de concentração... entende? Então, esse foi um caminho que eu achei para que fosse viável trabalhar tudo o que eu quero trabalhar com eles, tudo que eu acho importante trabalhar com eles. (Entrevista com a professora investigada, 2008)

Para Gauthier e colaboradores a questão da disciplina faz parte de um conjunto de preocupações do professor, pois,

para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER et al., 1998, p. 20)

Por ser um assunto que incomoda muitos professores, dada a situação das escolas atualmente, a questão da disciplina deve fazer parte da formação dos professores, inclusive os



de música. Perrenoud (2002) menciona que se o problema é disciplina, a meta será desenvolver as competências para solucionar este problema, quer na formação inicial ou continuada, quer na experiência profissional.

O fator diversidade também esteve presente nas turmas mencionadas, as quais agregavam alunos provenientes da própria comunidade e também muitos alunos recém chegados de outras localidades em função das características locais. Além disso, alunos com necessidades especiais também estavam presentes numa das turmas durante o período de observação. A professora investigada encontrou meios para incluir esses alunos a partir do que aprendeu na formação continuada. Ela pode também contar com auxiliares de sala que acompanham os alunos com necessidades especiais, mas teve que desenvolver estratégias para que esses alunos pudessem também aprender música. Ou seja, foi preciso ler, conversar com os pares e também utilizar boa parte do tempo de planejamento para encontrar esses meios.

A área de educação musical tem discutido a formação do professor e a questão da diversidade é vista como um dos fatores para os quais o educador musical precisa estar preparado. Oliveira (2006) indica que o licenciado precisa possuir as competências para lidar com a diversidade social e artística dos diversos contextos onde poderá atuar. Penna (2007) propõe que o professor de música precisa ter compromisso social, humano e cultural para atuar nos mais diversos contextos e deve buscar conhecer as necessidades dos alunos. Em resumo, a literatura que trata da formação do professor de música indica que esta deve ser constituída de conhecimentos musicais, pedagógicos, bases para lidar com os diversos contextos e pessoas e estar fundamentada a partir de referenciais que podem pertencer a outras áreas do conhecimento.

Como foi possível observar, são muitos elementos com que o professor de música precisa lidar, entre ensinar música, desenvolver estratégias, equilibrar teoria e prática e buscar atingir o interesse do aluno; saber agir didaticamente e saber lidar com muitos outros assuntos que permeiam o cotidiano dos alunos; saber conectar os conhecimentos específicos com outras áreas; saber lidar com as diferenças e com as condições de sala de aula, nem sempre muito favoráveis; enfim, uma pluralidade de saberes e competências que precisam ser mobilizados na prática. Isso combina com o que Gauthier e colaboradores (1998, p. 28) mencionam sobre a pluralidade do saber docente, onde “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.



Certamente esta prática de ensino de música, assim como a prática de ensino de outras áreas, está imersa em acontecimentos muito complexos que demandam a constante reflexão do professor frente aos desafios permanentes da escola, da sala de aula, da atuação profissional. Daí a importância da formação continuada ao longo da vida, que pode oportunizar novas experiências ao educador, assessorando-o na resolução de problemas que fazem parte da profissão docente.

Individualidade do professor

Ao mesmo tempo em que se pode aprender ao estudar práticas pedagógico-musicais a partir de situações concretas, estando o pesquisador diretamente inserido no ambiente de atuação do professor estudado, é preciso reconhecer que muitos resultados dependem da individualidade do mesmo. Para Tardif (2007), o saber dos professores está relacionado com sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional e com sua relação com os pares e alunos, ou seja, é um saber plural e heterogêneo.

A prática pedagógico-musical da professora estudada agrega fatores pessoais, referentes a quem ela é, suas crenças, suas experiências, seus valores, suas convicções. A trajetória de sua formação é também um elemento a considerar, já que sua experiência profissional recebe a influência das escolas em que atuou, dos companheiros de trabalho, das idéias, materiais e projetos compartilhados, dos alunos, dos estagiários com quem conviveu, da formação continuada, através dos cursos, seminários, encontros e livros que leu, dentre outros variados aspectos.

A individualidade, porém, não anula a possibilidade de se aprender com as experiências de cada um. Ao contrário, deve fomentar o desejo de se conhecer as alternativas de muitos profissionais atuantes nas escolas, em diversos contextos e, assim, construir caminhos para que mais espaços sejam abertos para a educação musical.

Considerações

O contexto descrito demonstra que é perfeitamente viável haver música na grade curricular de um sistema educacional público. A disciplina de música pode ser equiparada a qualquer outra, tendo em vista suas possibilidades educacionais. Nas escolas investigadas, não houve reclamação em relação ao ‘barulho’ provocado pela aula de música ou qualquer outro



tipo de problema. Pelo contrário, as pessoas demonstraram admirar o trabalho realizado e declararam-se surpreendidas com a repercussão que essa atividade trouxe para a escola. A pessoa do professor e sua postura profissional, portanto, exercem importante papel na conquista do espaço e no desenvolvimento do trabalho.

A rede municipal de ensino descrita, ao longo dos anos, foi disponibilizando recursos para as aulas de música, tais como flautas, instrumentos de percussão, teclados e violões. Os professores se reúnem semanalmente e discutem questões de conteúdos e metodologias de trabalho para o ensino de música. Há documentos produzidos por esses professores que trazem orientações para o ensino de música naquele sistema. Todas estas ações refletem a possibilidade de se realizar um trabalho sistemático com música na escola, como parte do currículo, oportunizando a todos os estudantes experiências significativas com a música, que é parte essencial na formação escolar.

Com este trabalho, espera-se contribuir para a divulgação de uma ação que funciona há muitos anos e que produz resultados bastante satisfatórios. Ainda que não se trate de uma situação perfeita, pode servir de referência para outros sistemas que estejam desejando incluir a música no currículo escolar. Espera-se que este trabalho possa contribuir, também, para a reflexão sobre a formação de professores no sentido de que se valorizem as situações concretas de ensino de música como fontes de pesquisa.

Outras pesquisas deveriam ser desenvolvidas para que se compreendam mais profundamente estes e outros aspectos não contemplados nesta investigação. Reafirma-se a importância de se conhecer situações concretas de ensino a partir de pesquisas inseridas no ambiente escolar e que levem em consideração a perspectiva dos próprios professores e outras pessoas envolvidas no processo.



Referências

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 14, p. 25-53, mar. 2006.

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

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: ABEM, v. 16, p. 49-56, mar. de 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Reimpr. 2007. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 páginas. p. 11-33.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



A Música como forma de discurso na Educação Musical

*Elisama da Silva Gonçalves Santos
Universidade Federal da Bahia
elisamamus@yahoo.com.br*

Resumo: Este trabalho parte da reflexão sobre a ideia, desenvolvida por Keith Swanwick, de vivenciar a música como um discurso impregnado de metáfora e significações para o cotidiano dos educandos. Discutindo a natureza e finalidade da educação musical na atualidade, o papel da música nas escolas em nosso cotidiano, princípios básicos que podem ser trabalhados para o desenvolvimento de uma prática musical expressiva, a organização do currículo escolar atual, tais como pressupostos para a construção de um currículo que englobe a realidade dos educandos e o desenvolvimento de uma educação musical enquanto linguagem e uma forma de discurso que proporcione tanto ao educador como ao educando experiências significativas através da música.

Palavras-chave: Educação Musical, Discurso Musical, Currículo.

Pensar a música como forma de discurso na educação musical dos dias atuais não é tarefa fácil. Tendo em vista as inúmeras barreiras, curriculares, econômicas ou organizacionais, que circundam o desenvolvimento da música enquanto um discurso nos espaços onde há um trabalho de educação musical. Considerar a música como uma linguagem de cunho sócio-cultural é a premissa básica para entender que toda linguagem se manifesta na forma de discurso e este “discurso – conversação musical -, por definição, não pode ser nunca um monólogo.” (SWANWICK, 2003, p. 66). Dessa forma, é de extrema importância que o educador musical de hoje tenha uma compreensão do papel social da música e o valor desta na sociedade. Para entender a importância do discurso musical é necessário a compreensão do processo metafórico na música, onde segundo Swanwick (2003, p. 56):

1. Por meio do processo da metáfora, nós: transformamos sons em “melodias”, gestos; 2. Transformamos essas “melodias”, esses gestos, em estruturas; 3. Transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

Partindo do pensamento do autor é possível perceber que o desenvolvimento da música enquanto discurso é norteado por um fio condutor que é o som, o elemento básico de partida para a construção de um discurso musical. Embora o som se caracterize neste momento como um material sonoro, é utilizando este material de forma musical e contextualizada que podemos transformar meras frequências em



melodias, que por sua vez articuladas de forma expressiva informará motivos estruturais que relacionados de forma simbólica possibilita a vivência de experiências musicais significativas ligadas tanto ao contexto do educando quanto do educador musical.

O envolvimento do homem com o som se dá de forma muito natural. Desde cedo, ainda no útero da mãe, o bebê reage a estímulos sonoros diversos, e aumenta ainda mais este contato quando nasce e na medida em que cresce, vai vivenciando os sons num contexto mais abrangente. Ainda criança, somos capazes de nos deliciar com sons de naturezas diversas, um pássaro cantando ou a buzina de um carro, e naturalmente, damos significado a estes sons de forma expressiva. Mesmo sem intencionalidade, à medida que o ser humano vai conhecendo o universo musical que o rodeia, enquanto um ser social vai tendo seu universo musical construído, seus valores e sua visão de mundo e este universo musical é levado para os espaços de construção de conhecimento, entre eles a escola.

Se o indivíduo cresce tendo experiências musicais significativas de forma tão natural, e o ensino musical propõe um contato maior entre este indivíduo com o universo musical que proporcione uma experiência musical enriquecedora, por que é que esta visão do que é música se perde nos espaços onde a educação musical é desenvolvida? Porque que é tão difícil fazer música “musicalmente”? São algumas das questões que incomodam os educadores musicais da atualidade em nosso contexto, principalmente após a Lei 11.769 de 2008, em que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. De acordo com Swanwick (2003, p. 57):

Talvez porque seja particularmente difícil lidar com música dentro dos horários monótonos das escolas e faculdades e porque os professores dificilmente se aproximem de sua natureza e valor diante da grande quantidade de alunos nas salas em estúdios particulares.

O educador musical da realidade deve estar atento para os problemas de ordem econômica, estrutural e social que permeiam o contexto educacional, mas isso não deve ser usado como um motivo para não se pensar no desenvolvimento da música enquanto discurso musical. Os recursos, como instalações adequadas, instrumentos musicais diversos entre outros, são fundamentais para a aula de música, mas não devemos esquecer que o universo musical é muito amplo. É necessário que o educador desenvolva uma compreensão para além dos materiais.

Antes de vivenciar com seus alunos uma educação musical voltada para a construção do discurso musical, é necessário que o educador desenvolva um discurso



musical interno, que esteja alerta a ouvir, e tenha consciência da importância da educação musical na formação do indivíduo como um todo. Antes de vivenciar com o outro, é preciso conscientizar a si mesmo, e se identificar na relação de educador e educando como aquele que educa, mas aprende educando.

É importante ressaltar que o discurso musical na relação ensino-aprendizagem não é um monólogo, como já foi dito. A música em todo o seu contexto cultural é construída coletivamente, uma construção dialogada entre os participantes deste processo, neste caso, o educador e o educando. Segundo Paulo Freire (1992, p. 118):

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela* (grifo do autor) não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados.

É a partir do momento em que, tendo consciência do seu papel enquanto educador e mediador na relação entre o educando e a música e a importância do discurso musical, que o educador musical precisa mais do que nunca “utilizar sua técnica para fins musicais”. (SWANWICK, 2003, p. 58). É na tentativa de construir uma educação verdadeiramente musical e driblar os problemas na educação musical atualmente, que Swanwick (2003, P. 57) propõe alguns princípios de educação musical “baseados na premissa básica de que a música é uma forma simbólica rica em potencial metafórico”.

Os princípios abordados são; considerar a música como um discurso, considerar o discurso musical dos alunos, ou seja, a vivência dos educandos e por fim o princípio da fluência no início e no final, que fazendo uma analogia da música à linguagem, esse discurso musical precisa de uma fluência expressiva e significativa que deve estar na música desde uma simples frase a uma execução em grupo, por exemplo. Partindo do que ele chama de “camadas da atividade musical”. (SWANWICK, 2003, p. 56). Entre estas camadas estão, os materiais, expressão, forma e valor. Ele chega a esta divisão a partir de pesquisas com diversas faixas etárias, percebendo a existência destas camadas ao longo da infância, adolescência e chegando até a idade adulta, respectivamente.

Tendo em vista a importância de considerarmos a música enquanto um discurso musical, é interessante perceber que estas camadas propostas por Swanwick evidenciam todo um caminho a ser percorrido pelo educador. Partindo obviamente dos materiais



sonoros, elementos básicos, na música de natureza técnica, entre eles altura, duração, timbre, dinâmica, entre outros. Uma camada que deve ser trabalhada com bastante cuidado para não ter a música resumida à “qual é a nota”, ou “o que é altura”, mas que o educador tenha consciência do resultado futuro que estes materiais sonoros podem trazer para a construção de um discurso musical em sala de aula. Para isso é necessário uma organização do profissional com relação ao que será trabalhado e utilizado em sala de aula.

É importante que o educador tenha um foco, embora estamos tratando de música, uma arte, com um universo amplo, é necessário ter a consciência de que sua aula precisa ser gerenciável e direcionada. O educador precisa buscar com veemência que seus educandos façam e vivam música de forma significativa dialogando com suas realidades e enriquecendo suas experiências e não uma prática musical baseada apenas em conteúdos, como observamos na maioria dos currículos escolares. Conteúdos são importantes na educação musical, mas na medida em que estes sejam trabalhados em conjunto com a prática musical em sala de aula na intencionalidade de construir um discurso significativo para a vida de cada um.

Explorar os materiais sonoros, de forma que cada som seja percebido enquanto um gesto, de forma espontânea culminando numa linha expressiva deve ser uma busca constante do educador musical. A camada expressão revela-se como uma instância em que os materiais sonoros tomam um novo rumo, recebendo um enfoque para “melodias” e não mais notas.

A audição de sons como formas expressivas ocorre quando a filtragem analítica é substituída pelo minucioso exame intuitivo. Porque é em tais momentos de liberdade intuitiva que o “espaço intermediário” (grifo do autor) é aberto, tornando possível o salto metafórico em direção ao significado expressivo. (SWANWICK, 2003, p. 60).

A importância da presença intuitiva no desenvolvimento do discurso musical constitui-se como a peça chave para se chegar a uma experiência musical significativa para o educando. Pois, a abertura ao exame intuitivo leva os participantes no processo de construção deste discurso a expor sua naturalidade e espontaneidade diante da música. É esta intuição natural que nos leva a perceber um gesto musical e não somente conjunto de notas, uma habilidade intuitiva natural do ser humano que faz com que cada um dê um significado diferente para uma mesma música, é a intuição que faz uma ponte



de ligação entre a música e o interior emocional humano. Segundo Gardner (1994, p. 87):

A abordagem é intuitiva, fundamentada somente no que é ouvido independente de qualquer conhecimento teórico sobre música. Em contraste, o indivíduo com um modo formal de pensamento pode conceituar sua experiência musical de uma maneira organizada.

No contexto da educação musical é importante que a análise formal esteja atrelada à intuitiva. De forma que uma deve complementar a outra, mas tendo o cuidado de não negar a habilidade natural e intuitiva de cada educando.

Enfim, qualquer indivíduo em nossa cultura que desejasse adquirir competência musical deveria dominar a análise e a representação musical formal; mas, pelo menos inicialmente, esta mudança para o nível de “conhecimento sobre música” pode envolver um custo. Alguns aspectos importantes da música que são “naturalmente” percebidos de acordo com o modo “figurativo” inicial de processamento podem ser pelo menos temporariamente obscurecidos (“apagados”) quando um indivíduo tenta determinar e classificar tudo segundo um modo de análise formal – superpor conhecimento proposicional à intuições figurativas. (grifo do autor) (GARDNER, 1994, p. 87).

É interessante que o educando tenha, através da educação musical, o contato com as formas analíticas tradicionais também, mas que estas não venham sobrepor à intuição, mas completá-la, fazendo com que esse indivíduo compreenda de forma sistematizada aquilo que ouve, o que canta ou o que toca sem perder o viés do discurso musical que reside na expressividade, no contorno dos gestos e na sua percepção intuitiva.

O caráter expressivo deve em todo o tempo nortear a condução do discurso musical, principalmente para vivenciar a coerência das relações internas com a música e a forma como esta chama a nossa atenção e curiosidade nos remetendo a imagens ou ao que Swanwick (2003, p.64) chama de “Formas” que também está relacionada com a quebra de expectativas. É buscando a expressividade e vivenciando velhas imagens re combinadas de novas maneiras que damos o nosso significado ao discurso musical, ou seja, um “valor”, que possibilite uma experiência musical significativa ao educando, de forma que materiais sonoros combinados à expressão criando um universo musical interno agora seja exprimido em forma de discurso metafórico, imprimindo neste discurso vida e sentimento.



Para isso o educador musical deve estar em constante busca de estender as possibilidades e principalmente considerar o discurso musical dos seus educandos, estando consciente de que o educando é um ser social, imbuído de uma construção sócio-cultural e que tem um discurso musical próprio que pode ser explorado e enriquecido. Ao mesmo tempo considerando que o próprio educador, enquanto participante na construção da música enquanto discurso, na relação de ensino-aprendizagem, também dialoga suas experiências com o universo musical que é trazido pelos educandos para a sala de aula. Para pensar na construção do discurso musical impregnado de metáfora e a importância do diálogo de experiências entre educador e educandos Freire (1992, p. 118) afirma que:

A relação dialógica, porém, 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.

A bagagem de conhecimentos prévios trazidos para a sala de aula pode ser o ponto de partida do desenvolvimento do discurso musical. Estando o educador sempre atento a autonomia do educando e sua aprendizagem espontânea. Despertar a curiosidade destes educandos realizando um trabalho em grupo ou individualmente, organizar programas de estudo de forma que o educando desenvolva, segundo Swanwick (2003, p. 67), a “competência” musical, que, atrelados ao desenvolvimento de ideias de dentro e de fora da sala de aula trazidas pelos educandos, podem integrar diversas experiências musicais e discursos diferentes.

Para isso, é necessário que a organização curricular das escolas seja norteadada em torno deste objetivo, que é fazer a música ganhar sentido significativo para a vida da comunidade escolar e não se estruturar apenas em torno de “elementos” musicais. Um currículo em que os educandos possam integrar suas experiências através da composição, improvisação, performance, apreciação dentro e fora da escola, atividades musicais de integração da comunidade escolar, projetos interdisciplinares, festivais, atividades de educação musical na comunidade local promovidas pelos próprios



educandos, enfim fazer música dentro da sala de aula e fora dela também, levar a música para os espaços de construção social do cotidiano, sem esquecer o principal neste processo que é a linguagem musical, a música enquanto um discurso impregnado de metáforas e significados, dando-lhe fluência desde o primeiro contato com os materiais sonoros até lhe conferir um caráter valorativo.

De acordo com Swanwick (2003, p. 69) “a fluência musical precede a leitura e a escrita musical”. Considerando a música enquanto uma linguagem, é importante a fluência, do início até o final, assim como é necessária continuidade ao ouvir, falar, ler e escrever de forma que com o tempo estes procedimentos vão sendo articulados, em música é de importância crucial pensar em discurso musical desde a primeira nota até um grandioso trabalho de percussão numa comunidade, por exemplo.

Diante da diversidade sócio-cultural na escola e nos espaços de educação em geral, é imprescindível que o educador musical da atualidade desenvolva um trabalho que esteja focado na construção da música enquanto um discurso metafórico, uma construção que é enriquecida pelo discurso musical que cada educando possui e que, embora os currículos ainda não estejam voltados para uma educação musical que integre experiências, o educador que percebe a música como uma linguagem, interage e dialoga com sua turma enfatizando sempre a fluência e dando possibilidades a estes educandos de através da música expressar e enriquecer suas experiências, sejam elas internas ou até mesmo do contexto social em que vivem.



Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª edição, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, trad. Sandra Costa – Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

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



A música nas escolas de Uberlândia: um estudo nos anos 1930-1945

José Luís Moreira Rodrigues
Universidade Federal de Uberlândia
jlmoreiras@hotmail.com

Lilia Neves Gonçalves
Universidade Federal de Uberlândia
lilianeves@demac.ufu.br

Resumo: Nesta comunicação são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivos estudar a presença da música nas escolas em Uberlândia-MG nos anos de 1930-1945, bem como entender o discurso veiculado nos jornais sobre o ensino de música nessa época. A metodologia adotada na investigação foi a da pesquisa documental, utilizando como fontes escritas os jornais, *A Tribuna*, *O Correio de Uberlândia*, *O Repórter*, que circularam na cidade e, como fontes iconográficas, as fotos encontradas nesses jornais e no Arquivo Público Municipal de Uberlândia. Concluiu-se que a escola era um espaço importante para a realização de atividades musicais, bem como um lugar em que a música estava presente como disciplina escolar. O ensino/aprendizagem musicais estavam em consonância com os ideais de educação, civismo e socialização disseminados pelo movimento do canto orfeônico, liderado por Villa-Lobos no Brasil naquela época.

Palavras-chave: ensino de música, canto orfeônico, Uberlândia-MG, 1930-1945.

1 Introdução

Este é o resultado de um projeto de iniciação científica que tem como foco a música nas escolas uberlandenses de 1930 a 1945.

Sabe-se que a música tem presença constante na escola, no entanto nem sempre esteve localizada como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras. Mas, no período de 1930 a 1945, durante o regime Vargas, mais especificamente em 1931, o Decreto nº 19.890 de 11 de abril instituiu a obrigatoriedade do ensino de música em todos os níveis escolares no Brasil.

Diante dessa obrigatoriedade e juntamente com as ações de Villa-Lobos frente à Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) a educação musical no Brasil viveu um momento de intensa transformação. Surgiu nessa época “uma variedade de modelos e propostas dentro da prática pedagógica musical nas escolas, que estavam numa estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária, instaladas pelo regime Vargas” (SOUZA, 1992, p. 12).

Houve, portanto, esforços em várias regiões brasileiras no sentido de implementar o ensino de música nas escolas, organizando assim práticas pedagógico-musicais que pudessem



dar conta desse ensino. São práticas ligadas não só ao ensino coletivo de música associado ao canto orfeônico, mas também aos ideais estéticos e cívicos que vieram no bojo dessa prática escolar.

Procurando entender a música nas escolas brasileiras na época, essa pesquisa teve como objetivos gerais:

- Estudar e analisar a presença da música nas escolas de Uberlândia nos anos de 1930-1945.
- Entender o discurso veiculado nos jornais sobre o ensino de música nas escolas.

E como objetivos específicos:

- Consultar e levantar artigos em jornais e revistas que circularam em Uberlândia nos anos de 1930 a 1945.
- Levantar bibliografia sobre o ensino de música nas escolas brasileiras nessa época.
- Organizar e analisar os artigos encontrados no acervo do Arquivo Público Municipal.

Além de não serem muitos os trabalhos que estudam o ensino de música ministrado nessa época, em Uberlândia, pouco se conhece sobre a música nas escolas. Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para a compreensão do ensino de música no contexto da cidade, bem como dos discursos veiculados nos jornais e que de alguma forma remetem ao ensino de música nas escolas.

2 Metodologia

Essa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa documental e lida com dois tipos específicos de fontes: fontes escritas e fontes iconográficas. As fontes escritas constam de artigos de jornais publicados em Uberlândia nos anos de 1930 a 1945 encontrados no Arquivo Público Municipal. Já as fontes iconográficas consistem de imagens e fotografias dessa época encontradas nos jornais ou no acervo do arquivo.

Foram consultados aproximadamente 102 artigos no jornal *A Tribuna* (1931-1942)¹, 136 no *O Correio de Uberlândia* (1940-1945)² e 112 no jornal *O Repórter* (1934-1945)³, perfazendo um total de 350 artigos desses jornais que circularam em Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940. Todos esses artigos fazem algum tipo de referência à música na cidade.

Albarello et al. (1997) afirmam que, além de fornecer notícias, fatos e ser um dos veículos privilegiados da publicidade, a imprensa também

¹ O jornal *A Tribuna* circulou em Uberlândia de (1919-1942).

² O jornal *O Correio de Uberlândia* circulou em Uberlândia de (1939-atual).

³ O jornal *O Repórter* circulou em Uberlândia de (1933-1963)



ilustra as opiniões de grupos ou de categorias sociais determinadas e, por isso, desempenha um papel essencial na vida política e social. A imprensa de opinião é expressiva tanto pelas escolhas que faz como pelas lacunas que apresenta (ALBARELLO et al, 1997, p. 23).

Já as fontes iconográficas consistem de imagens e fotografias dessa época que, segundo Tedesco (2004), “permite[m] reconstituir, reparar, reconhecer e proteger fatos, identidades, lugares, tempos, objetos; é um suporte de sentimentos, presentificação de ausentes, mensagem visual e produtora de realidade; faz 'parar a vida', mas também revela a consciência da sua passagem e da sua transformação” (p. 49).

É importante mencionar que nos jornais consultados existem poucas referências às práticas pedagógico-musicais escolares. Algumas vezes, esses discursos são implícitos e outras são mais explícitos. Ambos os tipos de discursos possibilitam entender o pensamento que circulava na época sobre o ensino de música nas escolas.

3 Análise do material

3.1 A música no discurso dos jornais uberlandenses (1930-1945)

No início do século XX, a educação era vista como um meio para se atingir o progresso, estando intimamente ligada à ideia de civilização. Houve na época, reformas educacionais que visavam a aumentar a oferta de vagas e o acesso gratuito às escolas, já que tal acesso ficava restrito às camadas sociais mais favorecidas (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Gonçalves Neto (2003), o ideal de sociedade envolvia a “crença no conhecimento, na ciência, como fórmula para alcançar o progresso e reorganizar a sociedade” (p. 279). Com isso o ensino musical também se inclui nestas novas tendências, sendo intimamente relacionado com o progresso e o desenvolvimento. Há, portanto, nessa época, uma relação da educação musical e das artes em geral com a ideia de civilização, que segundo Gonçalves Neto (2003)

não era possível imaginar-se a construção dessa nova realidade com uma população que desconhecia as regras mínimas da boa convivência, os hábitos cortesões, a literatura mais refinada, a prática do teatro e da música, considerados, entre outros, elementos de civilização. Um certo lustro seria necessário à população, e essa preocupação está presente em Uberabinha (GONÇALVES NETO, 2003, p. 279).



A “preparação educativo-musical” da juventude local era uma reivindicação que aparecia nos jornais. Pode ser visto no jornal *A Tribuna* em 1 de agosto de 1940⁴ que se questionava por que os jovens da cidade não aprendiam música:

Você já notou que os nossos rapazes não se dedicam mais a essa arte divina que é a musica? [...] A’s 19 horas, hora da sesta antiga, em que a família estava toda reunida e em que uns liam, outros estudavam a arte musical ou jogavam o xadrez, com seus paes, já [não] existe. Os lares estão vasis (A Tribuna, 1 de agosto de 1940, p. 4)⁵.

Essa era uma preocupação dos ideais pedagógico-musicais empreendidos por Villa-Lobos nessa época. Segundo Besen (1991), o foco central das preocupações de Villa-Lobos era combater a ignorância e a incapacidade do público de apreciar o produto musical. Um objetivo pretendido por Villa-Lobos era o de “tornar a música um elemento básico e insubstituível na formação de um povo” (VILLA-LOBOS, 1946, p. 503). Para ele a música tinha o papel socializador e com isso pretendia torná-la “parte integrante da vida escolar e social” (BESEN, 1991, p. 42).

Sem dúvida, havia tanto aquela preocupação com a criação de conjuntos musicais que pudessem estar se apresentando nos salões da época, como também era necessário que houvesse concertos/recitais que cooperassem “na esmerada educação [de] nossos vindouros [jovens]” (A Tribuna, 15 de fevereiro de 1933, p. 3)⁶.

A partir do conteúdo dos jornais é possível destacar três principais categorias em que se pode dividir as manifestações musicais em Uberlândia de 1930 a 1945. Na primeira pode-se destacar as manifestações de música popular, ligadas ao rádio, às festas locais, bailes etc; na segunda salienta-se a música de concerto/recitais associada às atividades de músicos locais e também a vários artistas vindos de outras localidades; e, por último, na terceira vê-se a música ligada aos estabelecimentos de ensino, nos quais é possível ver a influência do canto orfeônico.

Diante destes três subtemas focar-se-á, nesta análise, especialmente a música ligada à escola, para que se possa entender como se dava o ensino de música em Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940.

⁴ A grafia original é mantida no trabalho, conforme a língua portuguesa adotada nos anos de 1940 e 1960, bem como os erros de ortografia e concordância dos colunistas locais.

⁵ Educação. Jornal *A Tribuna*, n. 1420, 1 de agosto de 1940, p. 4.

⁶ Gymnasio Mineiro: concerto de Nair Santos. Jornal *A Tribuna*, n. 666, 15 de fevereiro de 1933, p. 3.



3.2 O ensino de música nas escolas uberlandenses (1930-1945)

Chama a atenção nos jornais as referências à música presente nos vários momentos da vida escolar. Um aspecto detectado é que a escola tinha um papel importante nas atividades musicais na cidade da época. Gonçalves (2007), que realizou um estudo sobre a sociabilidade pedagógico-musical na cidade de Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960, afirma que

a escola [em Uberlândia] era um lugar para se ensinar e aprender, mas também um espaço efetivo de interação social na cidade e de interação pedagógico-musical. A música estava presente no currículo e em vários momentos da vida escolar: na aula de música, nos ensaios para as apresentações, nas atividades musicais curriculares e extracurriculares como corais, fanfarras, bandas e conjuntos orquestrais (GONÇALVES, 2007, p. 155).

Nesse sentido, para essa autora a escola era “um lugar de freqüentação social e musical”, além de ser também “um lugar de trocas, de aprendizagens conjuntas propiciadas e oportunizadas pela vontade e pela necessidade dos alunos de mostrar e compartilhar seus conhecimentos musicais, bem como estar em/na sociedade local” (GONÇALVES, 2007, p. 189)

Pelo material encontrado nos jornais pode-se afirmar que os eventos musicais realizados nas escolas ou eram ligados a atividades que podem ser consideradas extraescolares, ou eram escolares propriamente ditas.

As atividades musicais extraescolares caracterizavam-se pelos recitais, concertos, festivais nos quais tanto alunos das escolas que executavam “números de canto e piano”, quanto músicos (pianistas, cantores, violinistas), orquestras e conjuntos que vinham a tocar na cidade.

Já as atividades musicais escolares estavam associadas aos eventos que faziam parte da vida escolar, curricular ou não. As curriculares estavam relacionadas às comemorações cívicas e datas comemorativas, além das formaturas, enquanto as extracurriculares estavam relacionadas às festas e bailes que eram realizados nos salões das escolas.

Diante disso, fica evidente que a escola era um centro frequentado por uma parcela considerável da sociedade uberlandense: por autoridades, intelectuais artistas, diretores, professores, alunos, seus familiares e amigos. Essa freqüentação mostra que a ligação entre escola e sociedade local era muito forte no período.



3.2.1 O canto orfeônico nas escolas uberlandenses

Nota-se a existência do canto orfeônico nas escolas uberlandenses mediante notícias em artigos que iam trazendo informações sobre eventos promovidos pelas/nas escolas, como: as apresentações de canto solo ou canto coletivo.

Em alguns artigos há citações de grupos orfeônicos ligados a escolas da cidade. No jornal *O Repórter* foi escrito uma matéria sobre as comemorações do dia 12 de outubro no qual menciona-se que:

Em todos os estabelecimentos de ensino uberlandense realizaram sessões e auditórios. [...] Constatou essa audição de discursos, canções, recitativos, entoando o coro orpheônico, composto de alumnos, o Hymno Uberlândia e o Hymno Nacional (O Reporter, 1939, p. 1)⁷.

As comemorações cívicas eram palco para apresentações musicais e destaque nos discursos ministrados em eventos escolares da época. Com um discurso proferido na Semana da Pátria promovida pelo Ginásio Mineiro, menciona-se que o

Estado Novo, dentro de suas realizações praticas, incentiva o postulado espiritual das comemorações cívicas, aquecendo na alma patricia o culto essencial e o enobrecedor reconhecimento aos homens e às cousas do glorioso passado brasileiro.

Que[r], assim, criar, principalmente nas tendências e no temperamento dos moços, a mística do exemplo que assinalou, nos primórdios da nacionalidade em tumultuosa formação, os atos de nossos ancestrais na concepção construtiva da liberdade, do prestígio e da unidade pátria (O Repórter, 10 de setembro de 1941, p. 1)⁸.

Há, nesta época, em Uberlândia uma clara valorização do canto como fator educacional, refletindo o que vinha sendo disseminado por Villa-Lobos. Nos eventos musicais ligados às escolas as “peças de canto” sempre estavam presentes. No jornal *O Correio de Uberlândia*, de 5 de dezembro de 1940, encontra-se um artigo no qual se discutia a importância do canto na vida das pessoas:

o canto é educativo. O canto é disciplinador, o canto é eugênico. [...] Nas cerimônias (sic) religiosas e nas festas profanas o canto torna-se indispensável. [...] Mas, [...] há o canto como motivo educacional. O canto orfeônico, por exemplo. Desenvolve-lo não é só contribuir para a disciplina do grupo social, e uma disciplina facilmente e livremente

⁷ 15 de Novembro. Jornal *O Repórter*, n. 292, 19 de novembro de 1936, p. 1.

⁸ Semana da pátria. Jornal *O Repórter*, n. 417, 10 de setembro de 1941, p. 1.



aceita com prazer e interesse. E' também permitir um escape ás emoções íntimas (Correio de Uberlândia, 5 de dezembro de 1940, p. 4)⁹.

3.2.2 Concentrações orfeônicas em Uberlândia

Como ocorreu em diversas cidades do Brasil, em Uberlândia também encontra-se vestígios de concentrações orfeônicas. No jornal *O Repórter* de 6 de dezembro de 1944 há um artigo que relata uma “grandiosa concentração escolar” (p. 1). Sobre essa concentração o jornal escreve:

se apresentou como nos [anos] anteriores com a maior imponência a grande parada da mocidade de nossas escolas, também se destacou na manhã deste ultimo domingo pelo numero dos estabelecimentos que compareceram e dos alunos presentes ao desfile da Juventude uberlandese.

[...]

A multidão que acorreu de todos os pontos, expandiu-se em aplausos ás formações juvenis que encheram de sons e alegria nossas principais artérias, em magnífica formatura envergando os uniformes das diversas instituições de ensino uberlandense (O Repórter de 6 de setembro de 1944, p. 1)¹⁰.

A realização dessa concentração nas comemorações da Semana da Pátria mostra a ligação dos conjuntos orfeônicos aos ideais de civismo e disciplina do governo de Getulio Vargas, que através destes eventos comemorativos pretendia incutir na população o sentimento patriótico.

Em Villa-Lobos esse movimento tinha como maior preocupação a “catequese” através da música, procurando influenciar o “gosto musical” do povo e promover a formação de público para os eventos musicais.

3.2.3 Apresentações e festas

Nas décadas de 1930 e 1940 foi comum a realização de “festivais” nas escolas de Uberlândia. Estavam presentes nesses eventos “números de música” (principalmente canto), declamações, recitativos, bailados, ginásticas, dramatizações (teatro) e dança. Durante estes anos são encontrados diversos artigos noticiando a realização desses festivais organizados pelo próprio corpo docente das escolas, e que se constituíam, principalmente, de apresentações de alunos das escolas.

⁹ Cantar. Jornal *O Correio de Uberlândia*. n. 596, 5 de dezembro de 1940, p. 4.

¹⁰ Parada da juventude. Jornal *O Repórter*, n. 711, 6 de setembro de 1944, p. 1.



A organização dos eventos cabia muitas vezes aos professores das instituições de ensino, contando ou não com a participação dos pais dos alunos na organização. As formaturas, como na maioria dos eventos e comemorações durante o período pesquisado, também eram momentos nos quais se executava diversos “números musicais”. No jornal *A Tribuna*, de 14 de dezembro de 1941, há o seguinte relato sobre a formatura de 1941 da Escola Bueno Brandão:

Teve lugar no dia 11 deste, no Uberlândia Club, às 20 horas, a festa de encerramento do ano letivo do Grupo Escolar “Bueno Brandão”, com a entrega de certificados aos alunos que completam o curso. [...] Pelos alunos foram executados números de canto, declamações e bailados que provocaram ruidosos aplausos (*A Tribuna*, 14 de dezembro de 1941, p. 4)¹¹.

Outro tipo de festa eram os “programas lítero-musicais” que mesclavam números de música, em especial canto, com declamações e recitativos. Estes programas lítero-musicais estavam presentes na maioria das festividades escolares.

Já os eventos e comemorações cívicas tinham, na época, ênfase em vários setores da comunidade. Buscava-se, mediante aos eventos cívicos e datas comemorativas, destacar certos ideais da sociedade ligados, especialmente, ao patriotismo, à valorização do trabalho, à cultura brasileira, dentre outros.

Nesses eventos a escola participava em desfiles ou em festividades realizadas no espaço da escola. Os desfiles aconteciam pelas ruas da cidade, sendo que em alguns deles encontra-se a presença de fanfarras das escolas. Já nos eventos realizados nas escolas, as apresentações mesclavam “números de canto” e instrumentos, além de teatro, educação física etc.

A presença da escola nas comemorações cívicas apresentando “números musicais” de ginástica e bailados era comum nesse período. Práticas incentivadas pelas políticas educacionais de Getúlio Vargas que procurava estimular nos estudantes o sentimento do nacionalismo, bem como a valorizar dos elementos da cultura nacional.

¹¹ Festa de formatura do Grupo Escolar “Bueno Brandão”. *Jornal A Tribuna*, n. 1549, 14 de dezembro de 1941, p. 4.



4 Considerações finais

O ensino de música na cidade de Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940 esteve em consonância com o movimento empreendido por Villa-Lobos frente às escolas brasileiras na época.

O canto orfeônico implantado por Villa-Lobos e apoiado pelo Governo Vargas teve como objetivos civilizar, disciplinar, socializar e inculcar o nacionalismo na população. Villa-Lobos, preocupado, principalmente, com a qualidade musical do país pretendia também através do ensino musical, “catequizar” o povo para que pudesse formar público para os eventos musicais, além de “elevar o gosto nacional”.

Apesar de não aparecerem mencionadas nos conteúdos dos jornais, as práticas pedagógico-musicais ficam implícitas nos discursos das autoridades que frequentavam os eventos promovidos pelas escolas da cidade. Salientavam nesses discursos a necessidade de que os “moços” tivessem uma formação musical que os preparasse para entender e compreender a arte musical.

Indícios sobre a organização de orfeões na cidade estão presentes nos jornais e são vistos tanto no desejo expresso de criação desses conjuntos, quanto na solicitação de que esse tipo de prática vocal estivesse presente nas comemorações cívicas e escolares da cidade na época.

Ficou evidente o papel que a escola exercia na cidade no que se refere às manifestações musicais na época. Era um lugar não só de ensino/aprendizagem musicais, mas também de frequência social e artística. Um espaço utilizado na cidade para a realização de práticas musicais tanto escolares (curriculares ou não) quanto extraescolares.

Este trabalho procurou compreender aspectos ligados ao ensino musical em Uberlândia em seu meio social, considerando a música como uma prática social própria de cada grupo e cada época, já que seus usos e funções dependem das relações construídas por seus muitos protagonistas.



Referências

ALBARELLO, L et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de: Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

BESEN, Carlos Lucas. *A educação musical na visão de Villa-Lobos*. Dissertação (Mestrado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

GONÇALVES, L. N. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960*. 333 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

GONCALVES 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.

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 em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. *Revista da Abem*, v.1, n. 1, p. 12-34, mai. 1992.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.

VILLA-LOBOS, H. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música*, v. 6, n. 4, p. 495-588. 1946.



A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa

Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
andries@terra.com.br

Resumo: O presente artigo trata da presença da linguagem musical nos currículos de cursos de pedagogia. Está relacionado com linha de pesquisa que investiga a formação cultural de professores. Tem como objetivo refletir sobre desdobramentos, no campo do currículo da formação docente, evidenciados a partir da promulgação da lei que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. Como parte da metodologia de pesquisa adotada, são analisadas as ementas das disciplinas ligadas à Arte nos currículos de cursos de Pedagogia de quatro grandes universidade públicas do Rio de Janeiro. Ainda que se entenda o currículo, não como simples configuração de seu cronograma de oferta de disciplinas, e sim como dinâmico campo de disputa, a presente análise permitiu desvelar possibilidades e lacunas significativas. Conclui-se com a necessidade de uma parceria entre licenciados em Música, pedagogos e pesquisadores de currículo a fim de se viabilizar a garantia do espaço da linguagem musical na escola, fato que se por um lado é percebido como avanço, por outro é sentido com preocupação, em vista da precariedade da formação evidenciada nos currículos analisados. Manifesta-se o desejo de que esta parceria aponte meios para que o ensino de música possa efetivamente ser realizado com a qualidade que professores e estudantes merecem.

Palavras-chave: educação musical, currículo, formação de professores.

A música sempre esteve presente, de forma mais ou menos intensa, no horizonte da formação educacional. Desde a Antiguidade clássica, quando considerada parte importante no ideal de formação do jovem ateniense, chegando até nossos dias, a música, considerada por vezes como disciplina, por outras como mera atividade, tem figurado, de forma e intensidade diversas nos cenários educacionais. Cabe ressaltar, no entanto, que no Brasil, tem sido mais frequentemente observada como recurso metodológico – auxiliando conteúdos de outras áreas do conhecimento ou na fixação de hábitos – do que no ensino-aprendizagem de seus conteúdos próprios, isto é, encarada como área de conteúdos específicos.

A promulgação da Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, sinaliza para novos/velhos desafios no campo da formação docente. Esta lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96, o qual já estabelecia que a Arte é componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica; a nova lei torna a Música, por sua vez, conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no âmbito do componente curricular Arte. Isto coloca como centro da questão a formação do docente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, o pedagogo, no tocante a esta linguagem artística, uma vez que a referida lei estabelece um prazo de três anos para que as escolas se adaptem a esta exigência.



Nesse texto, que se configura no âmbito de investigações realizadas acerca da formação cultural de professores, buscou-se problematizar as possibilidades de o pedagogo exercer a docência em música. Para tanto, assim foi o presente texto configurado: após breve exposição das referências teóricas que sustentaram sua elaboração, serão apresentadas as ementas das disciplinas ligadas ao campo da Arte (ou especificamente da Música, quando for o caso) em cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, assim escolhidas por fazerem parte do cenário de nossa atuação profissional e também por constituírem cursos tradicionais tomados como referência por muitos outros cursos de Pedagogia, tanto de faculdades isoladas, quanto de universidade privadas disseminadas por todo o estado e país. Por fim, serão apresentadas as conclusões que apontam para os desafios postos atualmente.

É sabido que as disposições legais, muitas vezes, têm força para fomentar mudanças curriculares. Entretanto, entendendo-se currículo como campo de prática social, percebe-se que entre o instituído e o realizado há relações bastante complexas. Tampouco se compreende a realidade de um currículo apenas por meio da análise das leis e regulamentações, mas sim investigando os processos pelos quais essa legislação é interpretada e, eventualmente, transformada. Afirma Goodson: “ignorar o tempo é ignorar a história e ignorar a história é ignorar a agência humana em sua aplicação mais plena” (2008 b, p. 74).

Nesse sentido, outro problema surge desta nova realidade: estarão os pedagogos preparados para assumirem tal tarefa? Ainda que saibamos que responder a tal questão implica em muitos campos de análise, optamos por abordar nesse texto um único aspecto, aquele tocante à presença da música nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia.

Desvelar os meandros pelos quais determinadas disciplinas são confirmadas nas estruturas curriculares é tarefa complexa e, para tanto, campos específicos de estudo (história das disciplinas escolares, história do currículo, práticas docentes, histórias de vida) têm se configurado. Nesse texto, entendendo o currículo como construção social, buscar-se-á a análise da lógica que perpassa as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia analisados, reconhecendo-se que, ainda que o cronograma de disciplinas não abarque todo o significado do currículo, é instrumento central na concretização do ideário que norteia sua consolidação. Isto é: sabemos que o currículo de um curso vai muito além da listagem de disciplinas; contudo, por meio da análise dessa listagem, é possível desvelar disputas, tensões e concepções que marcaram a concretização do currículo em questão.

Concordamos com Goodson, quando afirma:



O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (2008 a, p. 21).

Por outro lado, por se constituir também “em um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2008 a, p. 21), possibilita desvelar caminhos percorridos na busca de espaços de atuação e que certamente serão observados também na prática vivenciada dos próprios currículos.

Certamente se reconhece que o processo de construção de um currículo deixa à mostra todo um campo de conflitos e busca por hegemonias; nesse sentido, a análise dos cronogramas de disciplinas escolhidas permite perceber como a configuração específica de cada organismo institucional se revela nas escolhas e conseqüentes seleções de conteúdo nas ementas analisadas. A ênfase dada a uma determinada linguagem artística guarda relações inequívocas com o maior ou menor espaço conquistado por essa linguagem no cenário de sua instituição de origem. Isto ficou evidente nos casos analisados e será demonstrado em seguida.

Passaremos agora a analisar a presença da Música nos currículos de formação de professores, tendo para isso a observação das grades curriculares de Pedagogia de quatro universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Segundo Goodson,

a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança (2008 a, p. 27).

Este é precisamente o caso da Música nos currículos de Pedagogia analisados. Em geral, os cursos de Pedagogia se assentam em uma lógica muito semelhante (NOGUEIRA, 2008): ainda que se percebam diferenças pontuais, quase sempre correspondem às áreas de pesquisa mais desenvolvidas no âmbito de cada uma das universidades nas quais se localiza o curso. Essa lógica está baseada na consolidação de três campos distintos: o das disciplinas de fundamentos (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História da Educação), o das metodologias (Didática, Metodologias de Ensino, Estágios Supervisionados e Práticas de Ensino) e o das



periféricas (que surgem a partir de demandas específicas tais como Novas Tecnologias, Educação Especial).

A Arte, entendendo-se a Música como uma de suas linguagens, apesar de ser legalmente considerada como componente curricular obrigatório da Educação Básica, o que deveria situá-la no campo das metodologias de ensino, encontra-se em situação semelhante às disciplinas do campo periférico. Com presença irregular nos currículos dos cursos, quando existe apresenta carga horária significativamente menor que outras metodologias de ensino. Além disso, sendo a Música nosso objeto de interesse nesse trabalho, é importante ressaltar que a mesma ainda é menos presente, uma vez que há uma tradição em se privilegiar a linguagem das Artes Visuais, tradição essa que tem causas históricas diversas e que já foram abordadas por vários pesquisadores (BARBOSA, 1984 e FUSARI e FERRAZ, 1992, entre outros). Cabe apenas ressaltar que esse fenômeno – o do destaque dado às Artes Plásticas em detrimento das demais linguagens artísticas do campo escolar, como a Música, o Teatro e a Dança – verifica-se nas escolas de Educação Básica e é repetido nas estruturas dos cursos superiores.

No currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), implantado a partir de 2007, a disciplina Arte-Educação, de 45 horas, é oferecida no quinto período. É interessante notar, confirmando a afirmação de que se trata de uma disciplina do campo periférico, que sua carga horária é menor do que a das demais Metodologias de Ensino, pois Didática da Língua Portuguesa, Didática da Matemática, Didática das Ciências Sociais e Didática das Ciências da Natureza contam com 60 horas. Além disso, são ofertadas disciplinas complementares (de caráter optativo) de atualização dessas áreas de conhecimento, o que não acontece com a área de Arte.

Na sua ementa, não se verifica tópicos específicos da linguagem musical, estando esta centrada em conteúdos de estética, comuns a todas as linguagens artísticas, a saber: arte como manifestação de expressão e comunicação humana, manifestações artísticas como reflexo de valores e características socioculturais, principais correntes de arte-educação, aplicações desses conhecimentos da Educação Básica. Percebe-se que é uma ementa ampla, que poderia ser operacionalizada a partir de qualquer uma das linguagens artísticas previstas nos documentos oficiais (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro); contudo, como é maior a presença de profissionais oriundos das Artes Visuais, historicamente foi a ela que se deu ênfase inicialmente. Atualmente, há a preocupação de se garantir pelo menos algumas experiências com todas as linguagens, o que, se por um lado é positivo por possibilitar ao aluno de Pedagogia uma ampliação de seus referenciais artísticos, por outro lado esbarra no



perigo da superficialidade, por conta do tempo escasso para aprofundamentos em quaisquer das linguagens.

Recentemente, foi criada a disciplina Linguagem Musical na Educação Básica, de 60 horas, como de caráter optativo. Dessa forma, os conteúdos de Música deixariam de ser abordados na disciplina Arte-educação, disponibilizando assim maior tempo para as demais linguagens artísticas. Sua ementa prevê: a música como forma de conhecimento humano; conceitos e funções sociais da música; música, consumo e indústria cultural; formação de ouvintes críticos; concepções e práticas da educação musical na escola básica.

Sua procura por parte dos estudantes tem sido grande e, a partir disso, sua oferta tem sido regular, o que nem sempre ocorre com as disciplinas complementares. Esse fato, por si só, já é merecedor de análise, uma vez que boa parte dos alunos, após cursarem a disciplina obrigatória Arte-educação, passa a perceber a necessidade de mais tempo para se aprofundar nas questões específicas. No momento em que esse currículo foi elaborado, levando-se em consideração os conflitos e busca por hegemonias que marcam todo e qualquer processo de construção curricular, a Arte (e a Música compreendida no seu âmbito), esteve absolutamente desprestigiada, talvez porque sem contar com protagonistas na defesa de seu espaço, se viu desvalorizada. É interessante notar também a distância entre o discurso e a concretização no currículo: ainda que todos os atores envolvidos no processo da reformulação curricular, oriundos de diferentes áreas de conhecimento, afirmem reconhecer a importância do conhecimento estético na formação docente, é visível que dele se descuidaram na versão final do currículo.

No currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) há também uma disciplina denominada Arte-Educação, de 60 horas. Sua ementa, assim como a anteriormente analisada, também está assentada nos aspectos teóricos do campo da estética, comuns a todas as linguagens artísticas, a saber: aspectos históricos da educação através da arte no Brasil, o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, educação estética, conhecimento artístico como fruição, produção e reflexão, artes visuais, música, dança e o teatro. A Música aparece dentro desse cenário aparentemente em condições iguais a das demais linguagens, mas uma observação atenta revela que alguns desses tópicos, como, por exemplo, o das Escolinhas de Arte do Brasil, sinaliza para especificidades da área de Artes Visuais. Este tópico, embora certamente relevante para a compreensão da história do ensino da arte, confirma a hegemonia das Artes Visuais na visão do elaborador da ementa.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) prevê a disciplina denominada Educação Estética, em cuja ementa se observa uma ênfase nos



fundamentos epistemológicos e no contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. São propostos também estudos comparados acerca da questão da criatividade, processos de criação e formas de expressão nas linguagens artísticas contemporâneas. Além disso, propõe a análise de modelos e práticas culturais constitutivas das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento. Ainda que se reconheça uma explicitação de conteúdos mais engajados em uma perspectiva teórica contemporânea, é importante notar que não fica clara a abordagem da linguagem musical, pois apenas a expressão sons não dá conta dessa especificação, uma vez que até mesmo instalações contemporâneas podem prever o uso de sons, obviamente sem deixarem de ser expressões do campo das Artes Visuais. Ou seja: é possível a concretização operacional dessa ementa sem fazer nenhuma menção ao campo da Música e provavelmente é isso que acontece, já que esta universidade tem maior referência nas Artes Visuais, contando inclusive com um programa de pós-graduação nessa linguagem, o que não acontece em Música.

O caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) apresenta-se um pouco diferenciado, talvez exatamente por esta universidade contar com prestigiados cursos de graduação e programas de pós-graduação em Música e Artes Cênicas. No seu currículo, é oferecida a disciplina Arte-educação, que prevê em sua ementa: aspectos psicossociológicos da música, a dimensão cultural dos produtos sociais considerados musicais, a retoricidade do discurso musical, funções da música na sociedade e na escola, construção de discursos musicais na educação básica, estratégias de avaliação do trabalho musical, conhecimentos teóricos e práticos sobre a linguagem teatral e sua inserção no processo educativo, as metodologias do ensino do teatro e a escola, o papel do jogo dramático no desenvolvimento infantil e a função social do teatro. Como se pode observar, há uma justaposição de conteúdos específicos da Música e das Artes Cênicas, sem muita integração. É possível supor que a referida disciplina seja ministrada por dois professores, um de cada linguagem específica ou talvez por um professor de improvável dupla formação.

Diante do quadro apresentado, é fácil perceber que o pedagogo, se levarmos em conta apenas o âmbito de sua formação inicial, tem poucas condições de se sentir seguro para a prática docente em música. Também assim sua trajetória, enquanto aluno da Educação Básica durante as décadas passadas, não deve ter permitido muito contato com o estudo sistematizado da linguagem musical, por razões já explicitadas anteriormente.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se traçar medidas que visem o equacionamento do problema: uma vez que a importância do ensino de música esteja



reconhecida e garantida por lei, é fundamental que todos os atores envolvidos na formação docente – principalmente licenciados em música, pedagogos, pesquisadores de currículo – centrem seus esforços na busca de parcerias que viabilizem sua efetivação na escola básica, seja por meio da criação de novas disciplinas nos cursos de formação, seja por iniciativas de formação continuada. Se por um lado, a aprovação da referida lei buscou corrigir uma grave lacuna nos conteúdos da Educação Básica, por outro criou um impasse no tocante ao seu cumprimento, levando-se em consideração a realidade da formação dos professores.

No entanto, não defendemos um modelo de educação musical aristocrático, já vivenciado em outros tempos. Concordamos com Kress, quando afirma:

Se até hoje a estética, como política de estilo, foi a expressão do poder dos grupos dominantes, certamente na forma pela qual ela surgiu na escola, digamos, na sala de aula de literatura, artes, música, mas do mesmo modo em outras classes, poderíamos, no momento, criar uma estética com base nos julgamentos reflexivos de todos aqueles que precisam estar aptos a fazer essas apreciações como forma de conduzir sua vida habitual, na escola ou fora dela (2008, p.136).

Espera-se que esse trabalho colabore no debate sobre essa temática, defendendo que a Música, enquanto manifestação cultural cara aos brasileiros, esteja presente em todas as salas de aula da Educação Básica e que a Educação Musical, entendida como patrimônio cultural da humanidade e, portanto, direito de todos, seja finalmente vivenciada, tanto por alunos, quanto por professores.



Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394-96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei no. 11.769, de 18 de agosto de 2008.
- FUSARI, Maria F. e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOODSON, Ivor F.. *Políticas de conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Programa de Pós-graduação em Cultura Visual, Goiânia, 2007.
- _____. *Currículo: teoria e história*, 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008 a.
- _____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008 b.
- KRESS, Gunter. O ensino da era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFG, 1994.
- _____. *A arte da fuga ou a formação cultural de professores*. Goiânia: Editora da UFG, 2008.



A Música para o Artista da Dança: uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem da música em cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo

Camila de Queiroz
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
queiroz.camila@uol.com.br

Resumo: Este projeto tem por objetivo estudar aspectos do processo de ensino-aprendizagem da música em cursos profissionalizantes de dança. A partir do recolhimento de uma bibliografia que envolva tanto a área da música como a da dança, e de uma pesquisa de campo em dois cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo, será possível reconhecer qual a importância do conhecimento musical para o artista da dança¹.

Palavras-chave: educação musical, dança, artista da dança.

Justificativa

Sabemos que, desde a antiguidade, a música está presente nas civilizações de diversas maneiras. Acompanhando os ritos, as festas, as guerras, ela carrega consigo a herança das civilizações antigas, que tinham uma maneira própria de entender a música e seu papel na sociedade da época.

A mitologia grega atribuía à música origem divina e designava como seus inventores e primeiros intérpretes deuses e semideuses, como Apolo, Anfião e Orfeu. Neste obscuro mundo pré-histórico a música tinha poderes mágicos: as pessoas pensavam que era capaz de curar doenças, purificar o corpo e o espírito e operar milagres no reino da Natureza. (GROUT e PALISCA, 1997, p. 17)

Durante esse período, é sabido que a música tinha forte relação com outras áreas de conhecimento. Pitágoras, por exemplo, acreditava que o ensino de música e aritmética não aconteciam separadamente; o mito da música das esferas, de Platão, trata de uma ligação da música com a astronomia; na filosofia, discutia-se a respeito do papel da música na sociedade humana. Entre as manifestações artísticas, a música geralmente aparecia associada à palavra, ao teatro ou a dança, como citado abaixo:

¹ Segundo STRAZZACAPPA e MORANDI, “A Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), atualizada em 2002, ao qualificar e redefinir a família dos artistas, renomeou o profissional da dança, então “bailarino”, como “artista da dança”, compreendendo a amplitude dos campos de atuação desse profissional, que ultrapassam o “interpretar e criar coreografias”. Nessa readequação, ficou evidenciada a ação “dar aulas de dança” como condição inerente à sua atuação profissional. O interesse dessa nova nomenclatura é destacar que o dançarino é, antes de tudo, um artista, evitando, assim, alguns equívocos provocados por outras áreas do conhecimento que clamavam para si esse profissional.” (2006, p. 7-8).



A música grega era quase inteiramente improvisada. Mais ainda: na sua forma mais perfeita (*teleion melos*), estava sempre associada à palavra, à dança ou a ambas; a sua melodia e seu ritmo ligavam-se intimamente à melodia e ao ritmo da poesia, e a música dos cultos religiosos, do teatro e dos grandes concursos públicos era interpretada por cantores que acompanhavam a melodia com movimentos de dança predeterminados. (GROUT e PALISCA, 1997, p.19)

O panorama não é muito diferente ao falarmos especificamente da dança, uma vez que é possível comprovar que, desde a antiguidade, a dança “está presente por toda a parte. Comprovam-no milhares de documentos em figuras e textos” (BOURCIER, 2006, p.19). Isso nos leva a pensar que música e dança dividiram por muito tempo o mesmo espaço e, talvez, a mesma intenção. Entrelaçadas, uma provavelmente não acontecia sem a outra. *Mousiké*, palavra grega utilizada para designar as manifestações que integravam poesia, música e movimento, é a prova dessa relação:

Para os gregos, a dança era de essência religiosa, dom dos imortais e meio de comunicação com eles. Os autores clássicos afirmam-no: ordem e ritmo, características dos deuses, também são as da dança (Platão, *Leis*, II). A orquéstica é a criação direta da Musa com seu aspecto trinário: poesia, música, movimento. É a *mousiké*, é a *choreia* dos Trágicos. (BOURCIER, 2006, p. 22)

Ao longo da história, vários são os relatos que relacionam a música com a dança. Podemos exemplificar essa relação nas celebrações da Igreja primitiva, nas danças da corte, na ópera italiana, na comédia-balé de Molière, na escola clássica e na dança romântica. Quase sempre um músico estava presente nos ensaios, criações coreográficas, compondo especialmente ou adaptando peças para aquele balé. Alguns bailarinos também eram músicos e chegavam a compor e coreografar as músicas para um espetáculo. Com o aprimoramento das composições e as dificuldades técnicas, o bailarino clássico é cada vez mais exigido em seu desempenho. O aprendizado da dança vai sendo sistematizado, e ganhando cada vez mais espaço no cenário artístico. Na escola clássica, dentre os conhecimentos exigidos, um bailarino deveria entender de música e anatomia.

Com o passar do tempo, muitos são os artistas da dança que se destacam e que abrem caminho para uma nova cultura da dança no mundo, não só dançando, mas principalmente ensinando. No entanto, é possível que a preocupação com aspectos técnicos da dança, como a perfeição buscada em exercícios que são repetidos milhares de vezes durante as aulas, possa ter deixado de lado outros pontos importantes – e que foram preservados por tanto tempo – para a formação do artista da dança. A música, comprovadamente presente na história da



dança, perdeu espaço em muitos dos cursos de formação, e atualmente, é comum encontrarmos alguns professores insatisfeitos com a musicalidade de seus alunos. Talvez, esse seja um dos maiores problemas enfrentados nas academias de dança. A não compreensão da música por parte dos alunos pode resultar, basicamente, em movimentos desconectados e na falta de uniformidade. A parte rítmica também fica comprometida, o que é facilmente percebido durante o processo de montagem de uma coreografia de sapateado, por exemplo. Em geral, a preocupação em contar até oito (contagem comum em coreografias) para não perder os movimentos é tão grande, que fica praticamente impossível dividir a atenção entre o movimento, a contagem e a percepção da música.

Em suas lições, Françoise² solicita aos alunos-dançarinos que ouçam a música, discriminando os fraseados, as nuances agógicas, as dinâmicas, os ritmos. Compreender a linguagem musical é uma condição imprescindível para que eles possam libertar-se de um fazer mecânico encerrado em contagens retas (1, 2, 3, 4). Françoise também está de acordo com a “surdez” do bailarino, que não é formado para sentir a música. Para ela “Conta-se até 8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) independentemente da métrica, do ritmo e das nuances da música”. (MADUREIRA, 2008, p.149)

Como já foi dito anteriormente, música e dança são manifestações artísticas que estão intimamente ligadas. Basta assistir a um espetáculo de balé para perceber que a coreografia é pensada com o objetivo de relacionar música e movimento, explicitando a maneira como o coreógrafo compreende a música. Mas para que essa relação fique clara para o espectador e para quem está dançando, o artista da dança deve conhecer muito mais do que a técnica e os movimentos coreográficos: saber ouvir é um de seus principais atributos.

Uma musicalidade muito especial é um dos pré-requisitos básicos. Um bailarino, como se costuma dizer, tem que ter a música no sangue. Esta caracterização é tão significativa porque assinala, simultaneamente, a interligação entre musicalidade e sentido de ritmo. Os verdadeiros talentos da dança geralmente revelam uma necessidade não reprimida de movimento, que se exprime no nível emocional, no prazer do movimento. É daí que surge a dádiva da musa de transformar em movimento impressões musicais e rítmicas com espontaneidade.

O que caracteriza o verdadeiro talento da dança é este dom de poder se deixar excitar de tal forma pela música e pelo ritmo, que se encontre, imediatamente, uma expressão dinâmica do corpo, ou seja, esta capacidade imediata de tradução da música rítmica em movimento. (WOSIEN, 200, p. 75)

² Françoise Dupuy, bailarina nascida em 1925, que além de estudar balé clássico, também teve aulas de Rítmica (pedagogia desenvolvida por Dalcroze), e estudou música e pintura. Acreditava que o mais importante era “conscientizar o dançarino sobre os elementos constitutivos da matéria expressiva da dança”. (MADUREIRA, 2008, P. 147)



Não podemos simplesmente afirmar que é um fato o artista da dança não ter grande interesse pela música que vai dançar, nem em aprender algo relacionado à música. Há muitos momentos na história que sustentam a idéia de que um bom artista da dança deve ter relações estreitas com a música, e mostram que além de coreografar, eles também compunham as músicas de seus balés. Um bom exemplo é Charles-Louis-Pierre de Beauchamps, que “teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica clássica” (BOURCIER, 2006, p. 114). Em seu livro sobre a história da dança no Ocidente, Bourcier afirma que ele “descendia de uma família qualificada nos campos da música e da dança, qualificação dupla que era regra na época” (BOURCIER, 2006, p. 115).

Beauchamps tinha uma grande competência musical. Não somente coreografou *lés Fâcheux*, de Molière, como também compôs sua partitura. [...] Além do mais, como professor de dança do rei, logo se tornou ‘compositor dos balés de Sua Majestade’, título justificado pelo seu trabalho em todos os balés de corte a partir de 1655 e em todas as comédias-balé de Molière. (BOURCIER, 2006, p. 115)

Outro teórico importante da dança, que a relaciona com a música, é Jean-Georges Noverre, nascido em Paris em 1727. Partindo para o estudo da dança, “não se contentou com um ensinamento puramente corporal; estudou, além disso, música e anatomia” (BOURCIER, 2006, p. 165). Ele também propõe como deve ser a formação dos bailarinos:

Noverre é tão exigente quanto à formação dos bailarinos e seus professores, que ainda hoje suas exigências só excepcionalmente são realizadas nas escolas. Reivindica uma cultura geral bem vasta, com estudos mais detalhados de poesia, história, pintura e geometria; exigia conhecimentos sólidos de música e anatomia. (BOURCIER, 2006, p. 173)

Também alinhando música e movimento, o educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), com a intenção de aprimorar a percepção auditiva de seus alunos, propôs “um trabalho sistemático da educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade da escuta” (FONTERRADA, 2008, p. 122). A Pedagogia Dalcroze, que foi direcionada, originalmente, para a formação musical, também foi utilizada por grandes nomes da área da dança e do teatro, como indicado abaixo.

Por suas inovações pedagógicas, o *Método Dalcroze*, como também ficaram conhecidas suas práticas, influenciou, além dos pedagogos musicais que se seguiram, alguns representantes do Teatro e da Dança. A partir da Alemanha, onde Dalcroze foi levado pela dançarina Mary Wigman (1886-1973), sua proposta obteve grande propagação na Europa e mais tarde na América do Norte. No Teatro, o método foi introduzido por intermédio de Adolphe Appia e Jacques Copeau. (FERNANDINO, 2008, p.27)



Não é só o passado distante que traz referências sobre a música na formação do artista da dança. María Fux mostra que, tanto a música é importante para quem dança, como o movimento é necessário ao ensino musical.

O movimento, unido ao estímulo musical, permite uma compreensão total da música, o que não acontece quando alguém escuta ou se move sem escutar. A idéia é: não é possível compreender a música sem a experiência da mobilização corporal; o principal instrumento do homem é seu corpo e não se pode fazer outras pessoas sentirem um trabalho com instrumentos musicais sem se ter tido a experiência de sensibilização corporal apropriada. (FUX, 1983, p. 51)

Grande coreógrafo mineiro, Rodrigo Pederneiras também relata sua estreita relação com a música, e a preocupação de mostrar em suas coreografias elementos musicais que podem passar despercebidos pelos ouvintes. Para isso, é preciso que coreógrafo e artista da dança conheçam a música mais profundamente.

Hoje trabalho com a música tentando levar o espectador a perceber elementos no balé, que não notaria apenas ouvindo a canção. Parto do seguinte questionamento: como posso desmembrar uma frase musical e rítmica e buscar algo que não está dentro da melodia? Essa busca me ajudou a relacionar de maneira diferente com a música, um procedimento que não termina nunca. [...] Frequentemente acontece de, ao mostrar uma trilha nova junto da coreografia, a reação é de complementação e encantamento. (REIS, 2008, p. 91, 94)

Com renomados artistas fazendo, ensinando e refletindo a dança, pensando a formação desse profissional, vários aspectos relacionados a essa área artística começaram a ser discutidos. No Brasil, em 2005, a dança foi reconhecida pelo Ministério da Cultura como “área autônoma de conhecimento, com linguagem artística específica” (FUNARTE, 2006, p.19). Na primeira reunião da Câmara Setorial de Dança, em 2006, é recomendado que “em cada estado da Federação e no Distrito Federal seja implementado pelo menos um curso público profissionalizante em dança de nível técnico” (FUNARTE, 2006, p.19). Uma vez formado, esse profissional poderá atuar como bailarino, assistente de palco, coreógrafo, dominando diferentes estilos e gêneros de dança. Em sua grade curricular, um curso profissionalizante de dança normalmente contempla matérias como História da Dança e Anatomia, e estilos como Jazz, Sapateado, Danças Populares, além do tradicional Clássico, que costuma ser o foco principal do curso. Atualmente, na cidade de São Paulo, existem algumas escolas e academias particulares que oferecem o curso profissionalizante de dança. O Centro Paula Souza, que administra 179 Escolas Técnicas (Etecs) e 49 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, divulgou a grade curricular aprovada em 2007 para os cursos



profissionalizantes de dança criados, onde a música aparece como disciplina obrigatória no primeiro módulo. O documento não indica a qualificação do profissional responsável pela disciplina, mas o fato de estar presente na grade curricular já demonstra a existência da necessidade de reconhecer o diálogo musical como parte integrante da formação do artista da dança.

Acreditando que a relação entre a música e o artista da dança, de maneira geral, mantém algumas lacunas, e que a compreensão musical é importante para aquele que quer fazer da dança uma profissão, esta pesquisa pretende mapear e discutir essa relação, para futuramente, propor firmar os laços entre a música e a dança, que são antigos, mas podem se perder, por algum motivo, nas escolas e academias que formam esses profissionais. A questão é como reforçar esses laços, de modo que eles não sejam simplesmente um adorno na grade curricular de cursos de dança, e principalmente, que façam sentido para os que deles fazem parte.

Objetivo

O objetivo deste projeto será investigar como o artista da dança (professor e aluno) compreende e utiliza a música em alguns cursos profissionalizantes da cidade de São Paulo, destacando o processo de ensino-aprendizagem de música para a formação integral deste profissional. Mais especificamente, pretende-se mostrar a importância da educação musical para o artista da dança a fim de ampliar uma discussão sobre o modo como esta educação é pensada e colocada em prática.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, serão utilizados os procedimentos da Pesquisa Etnográfica, que deve:

Ter objetivos verdadeiramente científicos [...]; fundamentação teórica como inspiração e guia [...]; levar em consideração a opinião do grupo (ideal); observar o real; comparar a opinião com a observação: ideal X real [...]; organizar um diário de campo [...] (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 59).

Esta pesquisa terá como ponto de partida uma revisão bibliográfica para dar sustentação ao tema que se propõe a tratar. Num segundo momento, será feito um levantamento dos cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo (públicos e particulares) e das respectivas grades curriculares, a fim de relacionar quais oferecem aulas de



música como parte integrante da formação de seus estudantes. A partir deste levantamento serão selecionadas duas escolas (que possuam ou não aula de música em sua grade curricular, já que há a possibilidade de não encontrar três escolas que contemplem esse requisito), que serão observadas por aproximadamente dois meses. Durante as observações, serão destacadas as práticas, dificuldades e necessidades dos alunos em relação à compreensão musical. Essas observações poderão acontecer nas aulas de música – caso ela esteja presente no currículo –, ou nas aulas de balé, jazz e sapateado, que são comuns em um curso profissionalizante. Elas seguirão um padrão direto, “quando os fatos são observados diretamente pelo pesquisador, no momento e no local onde estes ocorrem” (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 34), e sistemático, como descrito abaixo:

A partir da elaboração prévia de um plano de observação, o pesquisador realiza uma descrição precisa dos fenômenos por ele observados e testa as hipóteses de seu trabalho (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005, p. 33).

A pesquisa também prevê entrevistas com os professores das escolas observadas, com o intuito de investigar sua formação acadêmica e sua visão com relação à relevância da aprendizagem musical pelo profissional da dança. Elas serão parcialmente estruturadas, o que significa que:

[...] temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com a plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188).

Além das entrevistas, questionários previamente elaborados serão respondidos pelos alunos, indagando sobre suas práticas e necessidades relacionadas à música, e sobre o quanto uma aprendizagem musical mais sólida (mas não necessariamente formal, acadêmica) poderia colaborar para a formação integral do profissional da dança. Os questionários seguirão um formato combinado (aberto e fechado), entendendo que no fechado, para cada pergunta “oferece-se aos interrogados uma opção de resposta” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 183), e o aberto “compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de resposta” (p. 186).

Uma análise final relacionando todos os pontos levantados pela investigação deverá responder aos objetivos desta pesquisa.





Referências

- BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CENTRO PAULA SOUZA. *Curso Técnico de Dança: Plano de Curso aprovado por Portaria do Coordenador da CETEC de 15/01/2007, publicada no DOE de 13/02/2007, seção I, página 33*. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/org_curricular/area_artes/tec_danca.pdf>. Acesso em: 29 de Jun. 2009.
- FERNANDINO, Jussara R. *Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no Teatro*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.
- FUNARTE. *1ª Reunião da Câmara Setorial de Dança 2006*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/relatorio-danca.pdf>>. Acesso em: 25 de Jun. 2009.
- FUX, María. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jacques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados*. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- MICHALISZYN, Mario Sergio e TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- REIS, Sérgio Rodrigo. *Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo: dança universal*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus: 2006.
- WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.



A música, a criança e a educação infantil: um pensar sobre o universo musical infantil

*Michele Juliana de Carli Anselmo da Silva
Universidade Estadual de Maringá
michelejuliana89@gmail.com*

*Juciane Araldi Beltrame
Universidade Federal da Paraíba
juciane.araldi@gmail.com*

Resumo: O presente artigo possui a finalidade de apresentar os resultados do TCC, “Música e Educação: uma investigação da presença da música na Educação Infantil”. A pesquisa teve como objetivo geral: verificar como a música está sendo trabalhada em um Centro de Educação Infantil de Maringá. Os objetivos específicos configuram-se em: analisar como a música está presente na rotina da sala de aula, bem como, de que forma ela está sendo trabalhada; verificar qual o conhecimento musical do professor da turma; observar qual o envolvimento dos alunos com a música na sala de aula. A fundamentação teórica deste estudo partiu de autores que abordam a temática: a música e a criança; a música na escola/educação infantil. E para um melhor entendimento sobre a função da música na educação infantil, foi realizada uma pesquisa de campo em um CEI de Maringá, partindo dos pressupostos de um estudo de caso. Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio de observações das atividades desenvolvidas com alunos de duas turmas de maternal, bem como, a realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras responsáveis pelas turmas.

Palavras-chave: Música, Criança, Educação Infantil.

Introdução

O presente artigo tem como finalidade de apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “Música e Educação: uma investigação da presença musical na Educação Infantil”, o qual é vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trata-se de um estudo de caso realizado em um Centro de Educação Infantil de Maringá (CEI), com professoras e alunos pertencentes a duas turmas de maternal.

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em verificar como a música está sendo trabalhada em um Centro de Educação Infantil de Maringá. Quanto aos objetivos específicos, trataram de: analisar como a música está presente na rotina da sala de aula, bem como, de que forma ela está sendo trabalhada; verificar qual o conhecimento musical do professor da turma; observar qual o envolvimento dos alunos com a música na sala de aula.

A fundamentação teórica deste estudo partiu de autores que abordam a temática: a música e a criança; a música na escola/educação infantil. O campo empírico é um Centro de Educação Infantil (CEI), onde participaram desta investigação professores e crianças de duas turmas de maternal, sendo a faixa etária das crianças de um ano e meio a três anos de idade.



O interesse em pesquisar o trabalho com a música na educação infantil passou a existir ao longo dos primeiros anos de minha graduação, nos quais, foi possível desenvolver um projeto de iniciação científica (PIC), intitulado “O significado da vivência e o aprendizado da música para pessoas com deficiência mental”, e atuar no projeto de extensão da UEM “Atividades Alternativas para pessoas com necessidades especiais”. Com o desenvolvimento desses projetos, pude ministrar aulas de musicalização a um grupo de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, o que possibilitou uma ampliação de conhecimentos na área, e me instigou a pesquisar a presença da música em outras instâncias, como a educação infantil.

Observações e coleta de dados

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de um CEI da cidade de Maringá. O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklem (1994) consiste em “[...] observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Sua aplicação em pesquisas qualitativas, se dão principalmente quando se investiga um fenômeno dentro de seu contexto real, sendo assim, esta metodologia de pesquisa é conhecida por descrever um evento ou caso de forma individual. Em linhas gerais “[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais [...]” (YIN, 2005, p.21).

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio de observações das atividades desenvolvidas com crianças das faixas etárias entre um ano e meio a três anos, distribuídas em duas turmas de maternal, como também, a realização de entrevistas semi-estruturadas com três professoras responsáveis pelas turmas e conversas informais com as crianças.

De acordo com Yin (2005, p. 114), “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas [...] permitem atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências”.

O CEI campo da presente pesquisa faz parte da rede pública de ensino, situa-se em um bairro periférico de Maringá, é arborizado, possui um amplo espaço físico, parques infantis, refeitório, salas de aula amplas, as quais são decoradas, equipadas com mesas e cadeiras, colchonetes, brinquedos, recursos visuais, e entre outros elementos.



O contato com o CEI foi realizado com tranquilidade, e a pesquisa foi acolhida pela equipe pedagógica e professoras, as quais não hesitaram em participar das entrevistas semi-estruturadas. Assim, pude desenvolver o trabalho no CEI observando duas turmas de maternal, ambas com aproximadamente 20 alunos, das faixas etárias: um ano e meio a dois anos; dois anos e meio a três anos.

As visitas de observação foram fundamentais no desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que, por meio delas pude coletar dados, bem como, acompanhar as atividades desenvolvidas com as crianças das respectivas turmas, me atentando para as práticas musicais realizadas com as mesmas, e verificar o conhecimento musical das professoras envolvidas. Para tanto, realizei seis visitas de observação, com duração de 4h/a cada, e duas visitas para entrevistas semi-estruturadas com três professoras.

No que se refere aos registros da coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas com as professoras e as conversas informais com as crianças, foram gravadas em áudio, e as observações foram registradas no Diário de Campo. Os dados das observações e entrevistas foram agrupados em dois cadernos, sendo um o Caderno de Campo (C.C.) e o outro, Caderno de entrevistas (C.E.), contendo a transcrição literal das mesmas.

Durante o período de observação no CEI campo da pesquisa, entrei em contato com um universo escolar e infantil peculiar, interessante e instigante, uma vez que pude ter acesso a professoras e alunos que me apresentaram um pouco de suas experiências de vida, o ambiente escolar em que estão inseridos, como também, as atividades que realizam, e outros elementos, os quais caracterizaram os caminhos investigativos deste estudo de caso.

As funções da música na Educação Infantil

Estudos realizados apontam que as práticas musicais contribuem para o desenvolvimento “auditivo, motor, cognitivo e social da criança” (ILARI, 2005, p.01). De acordo com Ilari (2005), isto ocorre, pois, durante a infância, aproximadamente no período entre o nascimento e os dez anos, o cérebro humano encontra-se em formação, e por isso, torna-se mais propício a aprendizagem, como também, o desenvolvimento auditivo é mais refinado, fazendo com que o indivíduo realize distinções entre alturas, timbres e intensidades (ILARI, 2005, p.01).

Uriarte (2008), em sua pesquisa referente à educação musical infantil, cita Suzigan, autora do Sistema de Educação Musical para Crianças do Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM - São Paulo), a qual acredita que a música e as atividades musicais ajudam



na formação da sensibilidade das crianças, e contribuem, para melhorar a capacidade de concentração, desenvolver o raciocínio lógico matemático, a memória, assim como, desencadear emoções (URIARTE, 2008, p. 03).

Para Chiarelli (2005), trabalhar a iniciação musical de crianças, musicalização, consiste em:

[...] um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, auto-disciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (CHIARELLI, 2005, p. 01).

Além disso, Schroeder e Schroeder (2008) em seus estudos consideram a música como um dos principais sistemas simbólicos, uma linguagem, e assim, destacam que “os sistemas simbólicos são, portanto, mediadores de significações culturais e propulsores do desenvolvimento psíquico” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2008, p.03). Nesse sentido, os autores afirmam que para a música auxiliar nas reações expressivas, e emotivas, é preciso percebê-la simbolicamente, isto é, concebê-la como linguagem desde os primeiros contatos.

Os autores apontam também, algumas razões para se considerar a educação infantil, o lugar certo e importante para o trabalho com a música, são elas: é o período do desenvolvimento que a criança está de forma mais aprofundada no universo simbólico; é o local em que a prioridade de ensino são as diversas linguagens; é o momento que a oralidade encontra-se muito presente; é o local em que a aprendizagem e a brincadeira se completam (SCHROEDER ; SCHROEDER, 2008, p.04).

As professoras entrevistadas nessa pesquisa, revelam em suas falas como elas vêem o papel da música no desenvolvimento cognitivo da criança:

Beatriz (nome fictício): *acredito, pois vários terapeutas utilizam a música, como método no próprio tratamento de crianças e adultos. Esse é apenas um exemplo que me veio agora. E através da música, se uma criança vai estudar um instrumento musical, ela tem que ter uma certa concentração, prestar atenção, ouvir, então acredito que ajuda mesmo* (CE, p.10).

Maria (nome fictício): *Sim, perfeitamente, em tudo, desenvolve a linguagem, a coordenação, o espaço, o ritmo, tudo. Acho que a música trabalha tudo, sem a criança perceber brincando e cantando ela ta desenvolvendo tudo nela.* (C. E. p.02).

Mariana (nome fictício): *Ajuda, com certeza, porque as crianças, elas entram no mundo da música, então conforme você vai cantando as músicas elas imaginam a situação, imaginam aquele momento, como uma história.* (C. E. p.07).



É possível verificar a partir dessas falas, a visão da música como “facilitadora” do aprendizado, como “meio” de desenvolver-se melhor. Já está claro nas pesquisas realizadas por diferentes áreas que tratam do desenvolvimento cognitivo infantil, a contribuição da música nesse processo, no entanto, é importante problematizar e discutir qual o papel da música como uma área do conhecimento, como uma linguagem específica, na formação básica dos alunos.

Esse lugar ocupado pela música na educação infantil, tem se sustentado pela falta de um currículo que inclua a música como disciplina obrigatória na Educação Básica. Mesmo que agora com a aprovação da Lei 11.769 de 2008, que já normatiza a inclusão da música como componente curricular obrigatório, ainda vivenciamos os resultados da LDB de 1996.

A esse respeito, Furquim; Ferla e Garbosa (2008), destacam que nos últimos anos o ensino de arte nas escolas, esta passando por um intenso processo de discussões e reflexões, quanto as suas concepções e propostas metodológicas, uma vez que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96) foi instituído o ensino de arte obrigatório nos currículos escolares, no entanto sem esclarecer como cada uma das áreas de arte - música, artes cênicas, artes visuais e dança – deveriam estar organizadas no currículo escolar.

As autoras também destacam que mesmo os documentos estruturados pelo Ministério da Educação (MEC) visando contribuir com a organização curricular a partir dessa lei - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), não foram suficientes para dar conta dessa estruturação. (FURQUIM; FERLA; GARBOSA, 2008, p.01-02).

Segundo Furquim e Bellochio (2008), embora, documentos oficiais, a legislação atual designar a obrigatoriedade do trabalho com as artes, são poucas as escolas que inserem a música em seu currículo, bem como nas praticas docentes, como uma área de conhecimento.

O pensamento de Araldi, Fialho e Demori (2007) contribui para a afirmação descrita acima, quando ressaltam que a música no dia-a-dia da escola não se apresenta como um saber sistematizado, formalizado e legitimado, o que pode ocorrer em decorrência da falta de conhecimento e clareza da legislação específica, como, já descrito acima, a LDB (9394/96).

Assim, outro aspecto que decorre dos fatos já discutidos acima, é a presença da música na Educação Infantil como meio para realização de outras tarefas. Nas ocasiões em que estive presente no CEI, pude constatar que a música esteve presente em muitos momentos da rotina das turmas observadas, como, por exemplo, “os alunos saem para um passeio nos arredores



do CEI e pelo caminho cantam a música: “Eu vou, eu vou, passear agora eu vou, tra lá lá tim bum”. Ao chegarem perto de algumas árvores, todos sentam na grama, e a professora ensina cantigas para as crianças, fazendo gestos” (C.C. p. 02).

Dessa forma, cito os apontamentos de Mariana (identidade fictícia), umas das professoras entrevistadas, “*eu procuro trabalhar a música quase o tempo inteiro aqui na creche. Assim, no momento de ir pro lanche nós vamos cantando, no momento de retomar alguma atividade nós cantamos[...]*”(C.E. p.06).

Esse entendimento, é também apresentado por Furquim; Ferla e Garbosa (2008), para as autoras, ainda é clara a existência de fortes resquícios de uma “[...] concepção de ensino de música que utilizou a canção como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento de rotina e comemorações de datas diversas” (FURQUIM; FERLA; GARBOSA, 2008. p.02).

As autoras também destacam que geralmente nas escolas, as músicas estão acompanhadas de gestos e movimentos, os quais muitas vezes, não são significativos para a criança, e estes por inúmeras repetições, tornam-se “[...] mecânicos e estereotipados, automatizando o que poderia ser expressivo” (FURQUIM; FERLA; GARBOSA, 2008. p.02).

Isso pode ser visto nas atividades de estimulação, assim denominadas pelas professoras entrevistadas que: “a professora organiza as crianças, frente a um espelho, e ao som da música “Olha o passarinho – Eliana” começam a brincar de ginástica, dessa forma, ela faz gestos e as crianças imitam. Em seguida, a brincadeira é fazer poses para fotos. Todos participam, pulam e dançam, ao som da música” (C.C. p.04). Foi possível verificar também, que a música marca alguns momentos do CEI como, por exemplo, ao ser cantada antes de se iniciar determinadas atividades.

A professora distribui peças de encaixe, e coloca músicas infantis para as crianças ouvirem enquanto brincam. Muitas crianças dançam e pulam, em frente ao aparelho de som. Algum tempo depois, a auxiliar de classe, reúne as crianças para ouvirem uma história, e antes de iniciá-la, ela canta a música: “Uma história engraadinha eu agora vou contar, uma história bonitinha eu agora vou contar, trá lá lá lá lá ” (C.C. p. 03).

Outra evidência da presença da música nas salas de aula observadas é a utilização da mesma em datas comemorativas, de acordo com Ortega (2005), na atualidade é muito comum a prática musical escolar ser encontrada, vinculada as festividades do calendário das escolas. Nesse sentido, em uma das turmas observadas, me deparei com um lindo cartaz, decorado



com palhaços coloridos, pregado na parede, o qual fazia um convite aos alunos, “Vamos cantar?”, abaixo encontrava-se a descrição de uma música e o lembrete: “Dia do circo!”. Destaco assim, a fala de duas professoras entrevistadas:

MARIA (identidade fictícia): *Agente trabalha bastante música na semana da criança, no dia das mães, com músicas que agente ensaia com eles [...]* (C.E. p.04).

MARIANA (identidade fictícia): *Nas épocas, festivas agente canta bastante música [...]* (C.E. p.06).

Novamente cito Ortega (2005), a qual acredita que a música está presente no cotidiano escolar da educação infantil, e uma prova disso são os seus vestígios encontrados “[...] em atividades propostas pelo professor [...] como ilustração sonora de uma outra atividade artística, ou até como controle para atividades cotidianas como, hábitos de higiene, por exemplo” (ORTEGA, 2005, p.17).

Dessa forma, a realização deste estudo de caso específico, traz dados que legitimam a presença da música como “meio” para realização de atividades com outros objetivos, e demonstra que as professoras unidocentes, nesta pesquisa específica, tem na música uma forte aliada no dia a dia com os alunos. No entanto, ao verificar a forma como a música tem sido trabalhada neste CEI, percebe-se que ainda é preciso trabalhar mais rumo a concepção da presença da música na escola para além da rotina, apresentações de datas comemorativas e facilitadora de processos de ensino e aprendizagem.

As professoras entrevistadas comentam sobre o acervo de CDs, DVDs, e instrumentos musicais que esse CEI possui, e inclusive apontam algumas atividades em que são desenvolvidos conhecimentos específicos de música, no entanto ainda é relativamente pequeno esse contingente, diante de tudo o que pode ser explorado musicalmente nessa faixa etária.

Além disso, diante desse momento político de implementação de uma Lei que assegura a presença da música como componente curricular obrigatório, é preciso investir no questionamento sobre a função da música como área do conhecimento na educação infantil e rever políticas públicas de formação do professor unidocente para trabalhar música como linguagem.

Considerações finais

Acredito que me lançar a desenvolver esta pesquisa foi um trabalho árduo, uma vez que, possuo conhecimentos iniciais sobre a temática. Para tanto, possuo também a clareza de



que, segundo Silva (2005), o conhecimento é muito amplo, e nossa participação em termos de pesquisa, é em uma pequena parte, em uma perspectiva.

Encontrar a música na educação infantil como formadora de hábitos, como forma de entretenimento em datas comemorativas, como complemento da rotina escolar, é muito comum na atualidade. É possível afirmar que a música faz parte do cotidiano escolar das crianças, porém, nem sempre ela é tratada como área de conhecimento.

Entretanto, acredito que o olhar para a música na educação infantil, tal qual foi encontrado, é resultante de inúmeros fatores, como, sociais, culturais, históricos, e ao passo que a nova LBD 9394/96 foi aprovada, e a instituição dos parâmetros e referenciais forneceram subsídios para um novo trabalho musical nas escolas. Penso que a música pode enriquecer e contribuir ainda mais para os processos de ensino-aprendizagem, deixando-os mais harmônicos e melódicos.

Desenvolver este TCC foi uma experiência singular em minha graduação em Pedagogia, pois, pude ampliar meus conhecimentos acerca de estudos realizados sobre a música e a criança, como também, a música na educação infantil. Nesse sentido, mais uma vez destaco que o trabalho com a música nas salas de aula é uma área de atuação que me instiga muito, e me motiva a continuar pesquisando.



Referências

ARALDI, J; FIALHO, V. M; DEMORI, P. Ensinando música na escola: conceitos, funções e praticas educativas. In: RODRIGUES, E; ROSIN, S. M. (Orgs.) *Infância e práticas educativas*. Maringá: EDUEM, 2007, p. 91 - 100.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC/SEF. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL/MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.01.

CHIARELLI, L. K. M. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Revista *Recre@rte*, Nº3, Junho 2005.

FURQUIM, A. S. S. ; BELLOCHIO, C. R. *A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicaseos*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

FURQUIM, A. S. S; FERLA, J. J; GARBOSA, L. W. F. *Vivências musicais e visuais: uma possibilidade de (re)significar o ensino de arte na escola*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

ILARI, B. *A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos*. Revista eletrônica de musicologia, volume IX, 2005.

ORTEGA, M. *Música na Escola: recreação musical X aula de música*. Maringá: Trabalho de Conclusão de Curso, 2005.

SCHROEDER, S. C. N. ; SCHROEDER, J. L. *A música e a criança: uma investigação no espaço escolar da Educação Infantil*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

SILVA, A. C. T. *Orientações para o primeiro projeto de pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2005.

URIARTE, M. Z; AMARAL, M. L. F. *Educação musical infantil: uma experiência utilizando o software Zorelha com crianças de 6 anos*. São Paulo: In. Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



A paisagem sonora e a história sonorizada: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental

Jonas Tarcísio Reis
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
jotaonas@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho busca analisar uma experiência de estágio em música. Neste artigo, discutimos reflexivamente as implicações do desenvolvimento de atividades de criação musical e exploração de instrumentos musicais construídos a partir de sucata. Discorremos sobre uma atividade de criação de uma história sonorizada em grupo. Essa empreitada educativo-musical ocorreu no âmbito da educação básica, com turmas de ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A base teórica que embasa o trabalho advém do entrecruzamento de saberes da área de Educação, Sociologia, Psicologia da Música e, Educação Musical. Os principais autores utilizados foram: Becker (2001), Kebach (2008), Maffioletti (2005), Lorenzi (2007), Freire (1996) e Schaffer (1991). Nessa perspectiva, o texto busca contribuir com a área dos estudos que envolvem a criação musical, a conscientização acerca da poluição sonora à qual estamos expostos constantemente no mundo hodierno, e a criação de paisagens sonoras como alternativa viável de se abordar a música e seus elementos formadores, bem como aspectos históricos da música através de um ensino musical que tem o aluno como foco central, sendo este sujeito *na* e *da* ação: produtor do seu conhecimento.

Palavras-chave: ensino fundamental, paisagem sonora, história sonorizada.

Introdução

Diante do quadro sócio-político-escolar atual, do qual o ensino de música é parte integrante, notamos que ensinar música em escolas públicas se constitui em uma vivência desafiadora. Primeiro, porque as escolas não possuem uma sala de aula específica para música e, por tal motivo, existem muitas reclamações de outros colegas professores quanto aos sons que são produzidos durante as aulas de música. Eles se sentem perturbados e incomodados com o suposto “barulho” que emana da sala de aula de música. Ora, mas não existe aula de música sem música, sem pessoas produzindo e se comunicando através de conglomerados sonoros carregados de significados. As escolas também não possuem instrumentos musicais, o que exige do professor uma movimentação no sentido de encontrar novas alternativas para se ensinar música significativamente. Segundo, porque a música está ausente das salas de aula de nossas escolas. Principalmente das escolas públicas, pois muitos dos licenciados em música acabam optando por trabalhar com o ensino particular de instrumentos em conservatórios e escolas particulares de música, entre outros espaços de educação musical não-escolar (Cf. PENNA, 2002, p. 07).



Por muitos anos prevaleceu o ensino de artes plásticas na educação básica. Porém, mudanças estão acontecendo, desencadeadas, principalmente, pela promulgação da Lei 11.769, de Agosto de 2008, que estabelece a música como conteúdo obrigatório no âmbito da educação básica na nação brasileira.

Assim, percebemos na prática do estágio a importância de trabalhar muitos elementos da linguagem musical com os alunos, pois eles nunca haviam tido aulas dessa arte na escola municipal de ensino fundamental, localizada na zona sul de Porto Alegre – RS, onde realizei as intervenções pedagógico-musicais. Nisso, optamos por um planejamento de aulas diferenciado. Partimos de pontos diversos, em vista da quantidade de períodos reservados ao ensino de arte ser reduzida, e mesmo reconhecendo que atualmente os jovens aprendem e têm experiências com a música, mais fora do que dentro da escola (SOUZA, 2000), foi preciso existir a preocupação central de que a música trazida pela mídia - portanto da vivência dos educandos - representava apenas um pouco do que é a arte musical.

Frente a esse panorama, o estágio de música foi realizado com três turmas do segundo ciclo¹, duas de segundo e uma de terceiro anos deste ciclo. Com estas turmas desenvolvemos, principalmente, atividades de escuta e percepção auditiva, sensibilizando-os aos ruídos e sons do cotidiano, e também atividades de improviso e criação musical em grupo e individualmente. Nessa perspectiva,

Investir na composição musical como uma forma rica e complexa de fazer música é uma necessidade para as escolas, mas antes o deve ser aos educadores musicais, que em muitos casos se restringem à prática interpretativa, à musicalização por meio de bandinhas rítmicas ou da utilização de cancioneiros (LORENZI, 2007, p. 125).

Fundamentados nesse excerto da obra de autor, não queremos em nenhum momento desmerecer outras práticas educativo-musicais diferenciadas da criação musical, muito menos deixar de reconhecer o seu valor para a educação musical. No entanto,

A composição musical, por muitos educadores é vista como uma prática posterior às outras práticas musicais, ou seja, na concepção desses, a composição só deve ser desenvolvida na sala de aula depois da construção de noções e saberes musicais diversos, como a escrita musical, a harmonia tradicional, entre outros. Contrariamente a muitos educadores que se limitam a abordagens tradicionais ou de tendências que se encontram na moda, acreditamos que a composição musical pode, sim, ser concebida como atividade de iniciação à educação musical formal, pois conhecimentos

¹ As escolas da rede municipal de educação do Município de Porto Alegre, desde o ano de 1997, estão organizadas por ciclos de formação, onde o ensino fundamental está dividido em três ciclos, que por sua vez estão subdivididos em três anos cada um, totalizando nove anos de estudos nesse nível de ensino.



informais de música contribuem em muito para criação de músicas, como também para a interação com o saber formal (REIS, 2009, p. 02).

Nessa mesma linha reflexiva, ressaltamos que, nas atividades de composição musical, o social e o individual emergem como base para a construção de conhecimento musical novo. Assim sendo, Maffioletti (2005, p. 254) afirma que, nas atividades de criação musical,

As crianças analisam, comparam e empenham-se na busca de uma maneira de pôr ordem no universo sonoro. Elas refletem sobre o que fazem: decidem o que vem antes e o que vem depois, prolongam e encurtam os tempos, usam ênfases e empregam estratégias para que seu trabalho seja compreendido como “música” pelas pessoas do seu convívio social. Por isso, [...] 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 (idem).

Analisando a prática

Embasados nos escritos de Schaffer (1991), que traz à tona a problemática da poluição sonora no mundo contemporâneo e discute a *escuta sensível* como possibilidade educativo-musical necessária na atualidade, construímos um planejamento fazendo uma interlocução com a área da ecologia por meio da confecção de instrumentos musicais a partir de sucata. Nesse sentido, foi possível aproveitar as várias análises e estudos que o autor fez com os sons do ambiente e as suas diversas aplicações na área de Educação Musical. Demos ênfase à exploração de sons percussivos e suas possíveis combinações por meio de materiais alternativos como garrafas plásticas, materiais escolares, metal, papel, madeira, entre outros. Essa abordagem possibilitou a estruturação de caminhos pedagógico-musicais ricos musicalmente, e ligados a questões que, necessariamente, precisam ser discutidas na escola, como a poluição e o consumo desenfreado e alienante de produtos culturais que geram lucros para uma minoria privilegiada sócio-economicamente no mundo.

Por conseguinte, a respeito da temática educativo-musical proferida por Schaffer (1991), destacamos que, em uma concepção estético-musical singular e buscando definir o que é música, consideramos como sendo música a organização de sons que o indivíduo faz internamente (a nível mental) com a pretensão de entender essa organização como música. Ou seja, a música não necessariamente precisa ser formada por melodia e ritmo regulares como na forma tradicional com que a sociedade ocidental está acostumada, mas, sim, pode ser expressa na junção ou no encadeamento de sons - sem a pretensão de formar melodia solfeável - com a finalidade de entender o seu conjunto como uma forma de expressão ou representação da linguagem musical.



Destarte, para se fazer música basta querer entender o evento sonoro escolhido como música, atribuindo-lhe significado musical, considerando a ocasião, lugar ou tempo histórico. Nesse sentido, dedicamos grande parte do tempo na construção de um conceito de música que abrangesse, também, a essa nova noção do que era música, para poder realizar com os educandos um trabalho de exploração sonoro-musical de materiais alternativos e a realização da atividade de construção de uma história sonorizada, que será o ponto mais discutido de nosso texto.

Assim, no primeiro momento das aulas, solicitamos aos alunos que trouxessem materiais recicláveis como garrafas plásticas de refrigerante, copos plásticos, pedaços de madeiras, potes, e outros materiais. Depois, partimos para a construção de instrumentos musicais como agogôs, caxixis, chocalhos, tambores, reco-recos, clavas, entre outros que confeccionamos inspirados em Feliz (2002) e Jeandot (1997). Estes autores propõem várias opções criativas de como construir instrumento musicais.

Após a construção dos instrumentos musicais deixamos os alunos livres para explorarem e conhecerem as diferentes sonoridades que poderiam ser criadas com os instrumentos. Posteriormente, trabalhamos células rítmicas do samba com os instrumentos de percussão que dividimos em dois naipes: um com instrumentos propícios a produção de sons agudos e outro com instrumentos maiores, favoráveis à geração de sons mais graves. Também falamos sobre a história do samba, da Música Popular Brasileira (MPB), do baião (gênero musical nordestino) e executamos a célula típica do baião com os instrumentos. Em seguida, propomos aos alunos a criação da paisagem sonora do centro de Porto Alegre através da representação, na sala de aula, dos eventos sonoros mais comuns nesse espaço da cidade, e de preferência que usassem os instrumentos feitos em aula. Para isso a turma foi dividida em grupos de oito alunos. Os grupos apresentaram obras musicais distintas, enfatizando diferentes núcleos do centro da cidade. Alguns pensaram na paisagem sonora do mercado público, outros no trânsito, e outros frisaram as apresentações musicais que acontecem no centro com os músicos de rua. Surgiram obras musicais com características próprias. A imersão dessas foi possível pelas trocas de informações, opiniões e decisões musicais próprias de um processo de criação musical coletiva. As interações coletivas foram fundamentais para a edificação das composições dos alunos. Eles planejaram os momentos de entrada e saída de alguns eventos sonoros. Promoveram diálogos entre instrumentos musicais. Também usaram a voz como instrumento, principalmente quando imitaram periodicamente falas de vendedores e sons de automóveis. Tudo isso caracterizando um processo composicional. Do mesmo modo, o improviso esteve presente, visto que no momento de



apresentação, alguns alunos deram outras ênfases às suas paisagens sonoras modificando, *in loco*, dinâmicas, andamentos, e ordem de elementos que haviam sido pré-estabelecidos para as apresentações.

Ao término das exposições das músicas, buscamos discutir a diferença entre composição e improvisação musical, uma vez que esse tema havia emergido nas apresentações dos grupos. Para isso utilizamos um acordeom para fazer alguns improvisos baseando-se em músicas conhecidas como o hino nacional e canções folclóricas. Também ouvimos Jazz e falamos sobre esse gênero musical norte-americano que preconiza o improviso musical.

Através disso, ficou reafirmado que os alunos são seres curiosos por excelência, gostam de conhecer coisas novas, músicas novas, culturas novas, basta levá-las até eles. O trabalho educativo-musical estava surtindo efeitos positivos na vida dos educandos. A presença da música na escola e no seu dia-a-dia escolar estava incentivando-os a buscarem mais conhecimentos musicais. A compreensão e concepção musical do educandos fora ampliada através dos processos pedagógico-musicais desenvolvidos. Essa ampliação aconteceu em diversos níveis, desde o reconhecimento e manipulação de timbres até percepções, apreciações e análises das criações sonoro-musicais como um todo complexo, capaz de subsidiar o alargamento dos horizontes perceptivo-musicais dos alunos. Assim, a seguir discutiremos outra etapa do estágio.

A criação de uma história sonorizada

Quando falamos em criação artística, a maior parte das pessoas pensa em um espetáculo, ou em um grande concerto. Muitos não imaginam isto se dando em um ambiente como o de uma sala de aula. Esta ideia de não pensar o fazer artístico acontecendo dentro da sala de aula está fortemente incrustada em nossa sociedade, ainda. Foi por isso que decidimos, ao longo desse estágio, explorar com dedicação e afincado o potencial artístico dos educandos e, com isso, fazer da sala de aula um lugar onde a produção e a apresentação artística teriam guarida certa, concebendo ao professor o papel de desafiador no processo de criação artística. Segundo Kebach (2008) e Becker (2001), o professor construtivista deve trazer desafios aos educandos, para que eles possam voltar-se sobre si e construir conhecimento ao ultrapassar os desafios.

Com base nestas aspirações, organizamos e aplicamos com as turmas a seguinte atividade, que intitulamos de “História Maluca”: após dividir a turma em grupos menores



(com quatro a cinco integrantes), apresentamos a proposta da atividade, que consistia em criar uma história (texto escrito e sons) fora dos padrões aos quais eles estavam acostumados. Cabe ressaltar que isto causou um grande interesse nos educandos pela realização da atividade, porque o desenvolvimento da atividade preconizava a liberdade para fazer e explorar o novo, mas com objetivos claros. De tal modo, dentre as combinações feitas para a construção da história, propomos que cada aluno seria responsável por elaborar uma parte dela. Desta forma, cada educando escreveria uma frase e passaria para o colega prosseguir. Além disso, para cada frase escrita, deveria ser pensado um som ou um conjunto de sons que pudesse acompanhar a narração e que fosse importante para o entendimento da trama como um todo. Por fim, explicamos que a história seria apresentada para a turma.

Enquanto os alunos iniciavam o processo de escrita, o professor passava pelos grupos para verificar como surgia a sonoplastia das histórias e reforçava que os sons seriam de vital importância para o entendimento do enredo. Após isso, notamos que eles possuíam uma grande dificuldade em criar e inserir sons na história. Então, fizemos a audição do trecho inicial da Ópera Cômica “As Sete Caras da Verdade”, de Nico Nicolaiewsky, para suscitar ideias de acompanhamento sonoro às diferentes situações e ambientes que surgiam nas suas histórias. Ao longo do processo os alunos perceberam que os sons davam vida à história. A apreciação da ópera foi de grande ajuda, funcionando como elemento encorajador à criação musical.

No decorrer da atividade, buscamos interferir o menos possível na criação das obras, pois visávamos explorar a imaginação e o potencial criativo dos alunos, e não queríamos ensinar-lhes técnicas de composição ou de montagem de trilha sonora, mas, sim, despertar e aperfeiçoar o poder criativo que todos os seres humanos possuem e, que, no entanto, não é devidamente valorizado nos espaços escolares. Visando executar esta tarefa, que por si só, inicialmente, se apresentou muito árdua, começamos por transformar a sala de aula em um ambiente agradável para que o aprendizado pudesse fluir naturalmente.

Este processo de construção do ambiente teve seu início nas observações que fizemos das aulas de Arte que as turmas tinham, anteriormente ao desenvolvimento das de música, onde o professor foi tornando-se amigo dos alunos, criando assim uma relação pessoal, de confiança e cumplicidade. Esta visão humanista de construir um ambiente agradável para a aprendizagem nos é colocada por Rogers (1975), no seu livro “Liberdade para aprender”. Segundo Rogers, o professor deve fazer parte do grupo, não estando colocado acima dele. Esse é um pensamento positivo da teoria educacional de Rogers.



Geralmente quando se pensa em escola, a primeira coisa que vem na ideia da maioria das pessoas é uma classe inteira de alunos ouvindo o senhor professor a enfiar-lhes, goela abaixo, um monte de informações. Dessa forma, ocorre uma aprendizagem de cima para baixo, onde os professores se consideram superiores aos alunos e, por isso, estabelecem essa relação vertical com os educandos, prejudicando ambas as partes e o que é pior: comprometendo um ensino de qualidade e democrático, que a sociedade brasileira tanto necessita.

É contra essa ideia de superioridade que nos posicionamos. Desse modo, buscamos uma relação de horizontalidade com os educandos, de igualdade com os educandos. Isso, porque acreditamos que o conhecimento surge a partir das experiências do próprio indivíduo, e não das palavras do professor que, por sua vez, deve atuar como desafiador no ambiente de ensino e aprendizagem. Ainda nessa visão humanista, o educador conduz os estudantes às suas próprias experiências, para que a partir delas, construam sua autonomia, controlando seu próprio desenvolvimento. Mas não é qualquer experiência que produz conhecimento. A que produz é aquela que passa pelo processo de reflexão e é interiorizada, integrada aos conhecimentos anteriores.

Considerações finais

Ao desenvolver as atividades descritas anteriormente, percebemos que os educandos, embora estivessem interessados no trabalho, possuíam uma grande dependência no que tangia à criação artística. Eles ficavam perguntando se estava bom, ou se era daquela forma, não demonstrando confiança em si mesmos. Não conseguiam entender que a criação deveria sair de forma particular, conforme o gosto deles. Eles viviam num regime escolar onde o professor dizia, sempre, o que era certo ou errado. Necessitavam da fala certificadora e afirmativa do professor para seguirem no seu processo criador, como se existisse certo ou errado na criação musical. Claro que haviam elementos a serem incorporados nas criações, mas como era a primeira vez que eles estavam criando música em sala de aula, não poderíamos exigir-lhes além daquilo que podiam produzir. Nesse contexto a liberdade para criar foi determinante para a produção musical. Afinal, a música formalmente na escola era um mundo novo a ser descoberto.

Assim, por meio dessa prática de ensino e aprendizagem musical pudemos constatar que o professor, como já dizia Freire (1996), trata-se de um ser inacabado, vivendo um constante processo de transformação, aperfeiçoamento, sempre tendo algo novo para aprender



com seus alunos (e não só com esses). Portanto, tal sujeito da educação não deve se colocar perante uma classe de alunos, como alguém que vai só ensinar, mas, sim, como um indivíduo que está ali para aprender também, ao cumprir a importante função de educar.

Ao realizar este estágio pudemos perceber que cada aluno entende de uma maneira e em uma velocidade própria as colocações do professor e as atividades propostas. Para uns, tudo fora rapidamente compreendido, mas para outros havia certos obstáculos na realização das tarefas. E isso fora um dos desafios transpostos em conjunto com o educador durante o processo de ensino e aprendizagem musicais.

Ao terminar o estágio percebemos que o exercício da docência exige dedicação, compromisso social e amor pela educação, bem como coragem para a construção de um mundo melhor através de processos educativo-musicais ricos e produtores de significados para os educandos. Sendo que todo o ensino demanda tempo e atenção com a aprendizagem do educando. Fazer planejamentos, ministrar aulas, contornar de modo didático as bagunças promovidas pelos alunos entusiasmados com o fazer musical, as avaliações, e até a própria violência na sala de aula. Tudo isso pesa e exige certo olhar crítico e reflexivo, uma vez que não devemos nos deixar abater pelos aspectos negativos da profissão, pois a gratificação é enorme, quando vemos um aluno nos chamando de “sor”, ou nos perguntando alguma coisa no final da aula, pedindo mais, demonstrando interesse em conhecer mais ao solicitar informações sobre a matéria apresentada.

Quanto ao tipo de planejamento de atividades e conteúdos musicais escolhidos, ressaltamos que fora crucial ter em mente o contexto social, a disponibilidade de recursos físicos e a faixa etária dos educandos, de modo a não pecar, oferecendo atividades maçantes ou, às vezes, impossíveis de serem concluídas em um espaço de tempo tão curto, que se constituem as aulas práticas nos estágios supervisionados realizados pelos graduandos. No caso desse estágio, tivemos a sensibilidade e a oportunidade de trabalhar questões de música contemporânea, mesmo que não explicitando conceitos, mas trabalhando a ideia em si com os educandos. Além de usar da interdisciplinaridade na atividade da história sonorizada, mesclando outras linguagens com a musical. Isso enriqueceu o *fazer musical* como um todo.



Referências

- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização*. Campo Grande: Oeste, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e ação no magistério)
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização Coletiva de Adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- 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.
- 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.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 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, 2009, p. 01-07.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.



A prática docente em música e suas inter-relações com as políticas públicas para a educação básica

Cássia Vanessa O. Cotrim
FUNORTE- Faculdades Integradas do Norte de Minas
cassiaeanaacotrim@yahoo.com.br

Resumo: Este relato de experiência trata da prática docente acerca da disciplina Arte em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Pirapora - Minas Gerais e da influência das políticas públicas vigentes para o ensino desta disciplina, bem como a relação da formação específica na área de Música e a atuação em outros campos da Arte. Contempla a proposta de ensino vivenciada que converge com a habilitação obtida na graduação e os resultados de uma prática docente voltada à reflexão e interpretação em Arte de maneira mais evidente, que está além do fazer artístico. Prática esta que apresentou resultados significativos na história da escola e do ensino da disciplina. Todas as ações foram alvo de discussões e reflexões que nos fizeram repensar a proposta em favor do aprendizado. Apresentamos as bases conceituais e metodológicas que fizeram parte da ação docente entre os meses de fevereiro e maio com turmas de 5^a, 6^a e 7^a séries do Ensino Fundamental e 1^o ano do Ensino Médio, bem como as propostas de mudança para melhoria desta ação docente.

Palavras-chave: Ensino de Arte, ação docente, políticas públicas.

A discussão acerca do ensino de Arte vem sendo amplamente debatida especialmente nos cursos de graduação da área, nas associações especializadas e nos programas de pós-graduação por todo o país (QUEIROZ; MARINHO, 2009). Resultado disto são as recentes publicações acerca do tema citado. Podemos associar tal fato às mudanças almejadas e/ou já conquistadas pelos profissionais da educação que tem por campo de atuação as Artes, que querem melhorias para a educação básica brasileira e vêm neste campo uma possibilidade de contribuição em potencial para a formação de qualquer indivíduo.

É sabido que o ensino de Arte, segundo consta na legislação brasileira, está presente na educação básica a mais de três décadas, segundo Maura Penna, “No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (PENNA, 2008, p.120). Tendo por foco a atuação docente nesta disciplina, bem como a formação profissional e os desafios deste processo, que tange uma série de políticas educacionais, faremos então uma reflexão acerca dos temas aqui descritos e os impactos disto numa escola de educação básica da rede particular de ensino na cidade de Pirapora, norte de Minas Gerais.



Breve histórico no ensino de Artes no Brasil

Após quatro anos de estudos num curso específico na área da Música, deparar com a realidade escolar vigente no ensino fundamental e médio é um desafio muito grande. Dizemos isto principalmente pelas mudanças recentes na legislação brasileira relacionada à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de formação básica, especialmente pelo não cumprimento, ou cumprimento parcial das determinações desta lei de 2008¹ que permite interpretações variadas e esbarra no fato de ser incompreendida tanto por escolas, educadores musicais e dos outros campos da Arte e da sociedade como um todo que desconhece seus objetivos e propostas, ou pelo menos aos que ela dá margem.

A disciplina “Arte” nesta escola está presente na 5ª série (sexto ano), 6ª série (sétimo ano), 7ª série (oitavo ano), todas do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Nas três primeiras séries citadas, o material didático, específico da rede de ensino a qual a escola pertence, contempla uma parte inicial sobre história da Arte e ainda a Educação Musical, com conteúdos essencialmente voltados à este campo. Já no material utilizado no Ensino Médio em seu primeiro volume², não há menção alguma ao ensino de música, contemplando apenas as Artes Visuais como eixo norteador do ensino da disciplina.

Esta realidade nos remete à colocação de Maura Penna em seu livro “Música (s) e o seu ensino” que trata da inserção da Música no contexto escolar, numa reflexão histórica. Penna ressalta:

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo neste espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. (...), de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje (...). (PENNA, 2008, p. 125)

Independente da situação atual, buscamos compor a prática docente que fosse condizente com a formação inicial da graduação, ou seja, a habilitação em Música, possibilitando aos educandos uma vivência mais significativa nesta área. Refletindo

¹ A lei 11.769/2008 dispõe da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Para saber mais sobre a lei ver ALTASI, 2010.

² É importante ressaltar que esta e outras informações como o resultado apresentado, são referentes à primeira etapa do ano letivo, entre os meses de fevereiro e maio de 2010;



sobre as questões historicamente implantadas no ensino de Arte da escola e no que acreditamos fazer parte de uma prática fiel à formação profissional, nos deparamos com as seguintes perguntas: Como então, trabalhar duas especificidades quando minha formação é específica em uma só área? Como realizar a prática docente de qualidade que articule o saber prático ao teórico em dois campos distintos de conhecimento?

É sabido que a legislação de 1971, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 5.692/71 instituiu no sistema de ensino brasileiro na área das Artes, então denominada Educação Artística, a *polivalência*, ou seja o professor com a formação em Educação Artística deveria contemplar em seus conteúdos as disciplinas Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas. (PENNA, 2008; DENARDI, 2008; QUEIROZ; MARINHO, 2009). Não havia até então nenhum indicativo de formação específica, ao contrário, o professor deveria pautar suas ações pedagógicas com base nestes referenciais, o que nas palavras de PENNA, contribuiu para a “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2008, p.123).

A Arte, já nas últimas décadas do século XX, era considerada uma “atividade educativa” e não uma “disciplina artística” (DENARDI, 2008, p. 35). Podemos concluir, portanto, que a partir da efetivação da lei de 1971 houve um desmerecimento da disciplina até por parte das escolas que não a viam no mesmo patamar das outras disciplinas no currículo escolar. Neste período segundo a mesma autora,

(...) os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes industriais, Artes Cênicas e **os recém-formados em Educação Artística eram responsáveis por lecionar todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte** (grifo nosso) (DENARDI, 2008, p.36 e 37).

Após uma série de discussões, e o objetivo de aperfeiçoar o ensino de Artes, em 1996 surge então a nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96, segundo Christiane Denardi:

O debate visou promover ações educativas de acordo com os ideais democráticos, bem como melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras e valorizar o profissional da educação por meio de sua formação inicial e educação continuada (DENARDI, 2008, p.38).



Porém, mesmo com toda esta preocupação, permaneceram nas políticas públicas em torno do ensino de Arte, diversas lacunas. Para PENNA, as indefinições e ambiguidades persistiram pois, a expressão “ensino de arte” propicia interpretações diversificadas havendo então a necessidade de maior definição do termo (PENNA, 2008, p. 127). Altasi ressalta:

Em muitas instituições de ensino ainda são praticadas atividades manuais, enquanto que em outras prevalece o estudo referente à História das Artes Plásticas, esquecendo-se, então, das outras linguagens artísticas (ALTASI, 2010).

Esta situação infelizmente é vivida por mim e por muitos professores com habilitações específicas. Nós somos “obrigados” a lecionar conteúdos que não estiveram presentes de maneira significativa em nossa formação e, deste modo não são de nossa competência, nos levando a resultados insatisfatórios por diversas razões, não somente a falta de formação como a carência de metodologia específica com relação à prática pedagógica nestes conteúdos, critérios coesos de avaliação entre outros.

As dúvidas mencionadas a alguns parágrafos foram de fundamental importância para a minha prática como professora de Artes, mesmo sabendo de minhas limitações. Com um material didático básico, apoio da escola tanto nas questões pedagógicas como administrativas aceitamos este desafio. Traremos então, quais os resultados alcançados, qual metodologia utilizada e como seguiu o planejamento a partir dos resultados obtidos ao final da primeira etapa prevista no ano letivo de 2010.

A atuação na docência em Artes e os impactos da formação específica

Trabalhar com o novo é sempre desafiador. Enfrentar uma sala de aula com cerca de 48 alunos sendo um professor regente não é tarefa fácil, principalmente ao recém graduado. Com todas as incertezas que permeiam esta ação, procuramos contemplar os conteúdos de maneira expositiva, com exemplos e atividades mais voltadas à prática reflexiva em Artes do que no fazer artístico. Maura Penna em seu texto sobre a proposta de Artes nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) avalia a concretização da aprendizagem em Artes a partir da apropriação de experiências significativas que permeiam tanto a produção como a apreciação



artística, as quais devem ser objeto de constante reflexão com finalidade de propiciar o desenvolvimento de conceitos e competências (PENNA, 2003, p. 46 e 47).

Em minha prática, toda a compreensão dos conteúdos esteve intimamente ligada a associações, a comparações com outros períodos dentro da história da Arte, sempre visando a *reflexão, interpretação e a prática da aprendizagem por meio de “teias”* que são construídas a cada novo conteúdo, um dando suporte ao outro para que a aprendizagem fosse efetiva. É relevante esclarecer que neste contexto, utilizamos o termo “interpretação” para a área de Arte que abarque todo o conhecimento do aluno, sua realidade, conhecimentos específicos dos períodos em que a Arte foi dividida, todo o contexto histórico que envolveu o artista no momento e até antes da criação de sua obra, bem como o desenvolvimento pleno do senso crítico. Tudo isto, só é alcançado com muito estudo, sendo assim, o aluno que não se propõe a analisar uma obra de arte, ou período, ou artista, avaliando estes e outros pontos importantes, pode não corresponder positivamente às exigências avaliativas vivenciadas na sala de aula, comprometendo assim seus resultados ao final da etapa.

O resultado desta ação em torno dos pontos acima citados foi: as notas mais baixas na disciplina Artes da história da escola na 6^a, 7^a séries do Ensino Fundamental e 1º Ano Ensino Médio. Logo, esta consequência nos levou à reflexão sobre tudo que foi significativo na ação docente, tanto positiva quanto negativamente, separamos então dois pontos centrais. São eles:

- O excesso de aulas expositivas e pouco práticas. Como então proporcionar uma prática em Artes visuais aos estudantes, sendo que a mesma não é vivência específica de minha prática educativa? A justificativa para a pouca (e não ausente) utilização da prática artística nesta área então se dá na formação que tive, logo, não elimina o interesse em buscar, cada vez mais, aprimorar os conhecimentos básicos que possuo e ainda, transitar pouco por este recurso até por não ter critérios avaliativos suficientes para embasar a prática dos alunos neste campo de atuação que por sua vez possui suas especificidades.
- Outro ponto relevante na análise foi a não utilização de atividades práticas (exercícios específicos) em sala de aula que preparassem os alunos para o tipo de avaliação que tiveram. Assim, os mesmos não se viram aptos para responderem de maneira positiva às questões exploradas nas avaliações. A minha prática buscou abarcar esta exigência de outra maneira, citando



expositivamente a abordagem das avaliações, estimulando-os a tecerem suas próprias redes de conhecimento, e esquemas de estudo, o que foi insuficiente, na fala deles mesmos: “Não estávamos acostumados com o ensino de Arte assim, professora, ficávamos só nos trabalhinhos, nas pinturas, nos desenhos..”(Aluna da 6ª série/ sétimo ano do Ensino Fundamental, 2010).

Partindo destes pontos, vimos que a prática em si conteve falhas estruturais que foram decisivas ao insucesso nos resultados das notas. Atribuímos isto não somente a falta de experiência com a prática docente, mas, a formação específica que contribuiu para o despreparo com relação ao desenvolvimento dos conteúdos em Artes visuais, ou seja, a exigência de conteúdos e práticas que não estiveram incluídas na minha formação e que mesmo assim foram cobradas em minha ação docente de maneira legal segundo a legislação vigente.

Podemos acrescentar outros fatores como o desinteresse dos educandos, as atividades paralelas realizadas por eles, e ainda a quantidade de alunos na sala de aula, propiciando um ambiente de conversas. Segundo relato dos próprios alunos as aulas de Arte servem para “conversas”, “descanso”, “momento de relaxar”, explorar a criatividade entre outros. Temos ainda um sério agravante:

“No entanto, parece inviável pretender que um único professor desenvolva uma prática pedagógica consistente nas diferentes linguagens artísticas, considerando-se inclusive, *a reduzida carga horária de Arte*” (grifo nosso) (Penna, 2003). O desafio então se torna bem maior que pensávamos no início de nossa prática. Justamente por acreditar na proposta do educador Paulo Freire “voltado para o diálogo educador - educando e visando à consciência crítica” (FERRAZ, FUSARI, 1999), construímos uma proposta inovadora que tinha por principal objetivo estimular a aprendizagem em rede, focando na associação e comparação como relevantes mecanismos de aprendizagem em Artes.

Este mesmo modelo de ensino, na turma da 5ª série/ 6º ano funcionou perfeitamente, uma vez que a participação efetiva dos alunos, a colaboração mútua, tanto a prática como a teoria em Artes foi extremamente prazerosa e de ótimos resultados ao final da etapa. Desta forma, entendemos que nossa ação docente foi prejudicada em outras turmas pelos motivos já expostos tanto de nossa parte quanto da parte dos alunos, o que não aconteceu na última turma mencionada, em que o mesmo sistema de avaliação e todo o processo foi bem semelhante ao das outras turmas. Assim,



percebemos que priorizar a individualidade dos alunos é essencial para compor um planejamento, tanto em aspectos gerais (a turma) quanto particulares (cada aluno) a defasagem deste aspecto relevante ficou em evidência principalmente devido a pouca convivência com os alunos, somente quatro meses, com apenas uma aula por semana. Compor uma metodologia em que o conhecimento acerca da turma é essencial, sem tê-lo, compromete em muito e possibilita uma margem de erros nesta prática maior, por lidar com o novo, desconhecido.

Esta nova proposta, em conversas informais com os educandos, teve um impacto positivo no tocante ao respeito e valorização da disciplina Artes. “Eu prefiro assim professora, porque quando eu chegar no primeiro, no segundo ano do ensino médio, terei muito mais chances de entender isto tudo(...) (Aluna da 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental). Buscamos soluções a esses e outros problemas que permeiam a educação em arte. Sabemos que não agimos de maneira isolada, a legislação nos respalda a caminhar por conteúdos dentro de outros campos do conhecimento das Artes.³

Logo, muito da mudança que queremos e esperamos em busca das especificidades ainda estão em processo de implementação. Prova disto é a lei de 2008 já mencionada sobre a inserção dos conteúdos em Educação Musical. O que propiciará ao menos aos habilitados a chance de explorar com respaldo legal os conteúdos condizentes com sua formação.

Infelizmente, por diversas razões o resultado das avaliações no colégio não foi satisfatório, entretanto, o assunto em sala de aula é outro. O interesse crescente pelo estudo das Artes e da conscientização da sua contribuição para a formação integral dos alunos é nítida com a proposta adotada. O discurso mudou, a participação também, o que demonstra que o conhecimento reflexivo em Artes contribui para a formação crítica do aluno, ampliando sua visão de mundo e estimulando a aprendizagem em rede, tendo as Artes como eixo norteador para entender a sociedade em que está inserido.

Acreditamos que toda mudança gera impactos às vezes positivos, e em outras situações negativos, entretanto, não deixam de ser extremamente necessárias, principalmente na formação básica que busca o desenvolvimento integral dos alunos.

³ A ambigüidade do texto da LDB, bem como a própria prática do ensino em Artes que é visto como já mencionado anteriormente, como sendo reduzido às artes plásticas ou visuais, tudo isto contribui para estes resultados e estas ações, para mais informações ver PENNA, 2008.



As estratégias de mudança neste quadro de baixas notas no colégio inclui:

- Maior utilização de atividades práticas dentro e fora da sala de aula, pois os três eixos já previstos nos PCNs (**produzir- fazer-**, apreciar e refletir) inclui esta ação;
- Associar conceitos e princípios em Arte ao contexto histórico, cultural e artístico dos alunos, com o objetivo de imbuir razão em estudar determinados conteúdos da disciplina para que este não corra o risco de se desconectar do sentido do fazer, refletir e conhecer o fato ou feito artístico bem como a associação destes conteúdos com a vivência cotidiana do estudante.

Desenvolver o trabalho em Artes com uma legislação que ampara o despreparo do professor - estimulando ainda a polivalência - exigindo que conteúdos que não fizeram parte de sua formação sejam obrigatórios, não priorizando as especificidades previstas e não cumpridas na LDB de 1996, só faz com que a ação docente seja cada vez mais desafiadora. Somente por meio da pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem em Artes e a contemplação do universo específico de formação e atuação, os objetivos das escolas, educadores e dos educandos serão atingidos, ou seja, a aprendizagem efetiva em Arte, em uma de suas “subáreas”.

Tudo isto deve estar em consonância com a legislação para que o ensino de Arte deixe de ser marginalizado dentro dos contextos escolares, sendo valorizado como parte importante da formação integral do aluno. Assim, a legislação deve e já está caminhando para que cada professor atue conforme sua habilitação, o que é positivo, pois toda a formação do professor estará voltada para ações metodológicas condizentes com aquele determinado campo em que deveria atuar. Desta forma, esperamos com esta breve reflexão contribuir para a crescente discussão da área da educação e das Artes em prol do aperfeiçoamento da legislação que rege o ensino brasileiro.

Estas ações foram pensadas com o objetivo de melhorar minha prática docente. Este relato deve contribuir também para a prática de outros professores que se deparam com uma realidade cruel, aonde conteúdos precisam ser vencidos, o respeito pela disciplina está em constante xeque, a carga horária insuficiente entre outras adversidades. Associar as políticas públicas para o ensino das Artes com a realidade das escolas em cada contexto educativo é definitivamente um dos maiores desafios do profissional da área atualmente.



Referências

ALTASI, Almir. *A Legislação e o ensino de Arte da Educação Básica*. 2010. Disponível em: www.artenaescola.org.br/upload/monografias/resenha_270.doc acesso em 20 de junho de 2010.

ALVES, R. S. A. Entrevista concedida a Cássia Cotrim em 18 de Maio de 2010;

DENARDI, Christiane. *Professores de Música: história e perspectivas*. Curitiba: Juruá, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Resende. *Metodologia do Ensino da Arte*. Ed. Cortez, São Paulo, 1999;

PENNA, Maura (Org.). *O dito e o feito: política educacional e a arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003;

_____. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Práticas para o Ensino da Música nas Escolas de Educação Básica*. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.



A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião inseridos na educação fundamental frente à influência da mídia

Maria Luiza Feres do Amaral
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
liza.amaral@univali.br

Djalma Cordeiro
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
dudacordeiro_4@hotmail.com

Gustavo Pires Goulart
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Gustavo_goulart@hotmail.com

Resumo: Este estudo teve por objetivo promover o conhecimento e a prática musical dos gêneros brasileiros Choro, Samba e Baião, frente à influência da mídia no contexto escolar dos alunos do Ensino Fundamental da 4ª série do Colégio de Aplicação da UNIVALI – CAU. Participaram deste projeto 23 alunos e foram realizadas 12 idas a campo. As aulas se desenvolveram de foram expositivas, dialogadas e participativas, buscando-se uma aprendizagem interacionista. Na coleta de dados partimos das observações das atividades, do diálogo estabelecido entre nós estagiários, alunos, professores do Centro. Para a análise dos dados foi utilizada a elaboração de conceitos, relatórios diários, fotos, gravação de áudio, vídeos e discussões considerando-se os referenciais teóricos, e as orientações do estágio. Os principais autores utilizados como suporte teórico foram: AGUIAR (1998), BRÉSCIA (2003), FERREIRA (2009), PIAGET (1967, 1970), SCAGNOLATO (2004), SCHAFER (1991), e WUENSCHÉ (1998). Na avaliação do processo ensino-aprendizagem foi observado o interesse, a participação, o desempenho e evolução dos alunos na execução das atividades. Os resultados obtidos nessa vivência permitiram concluir que os alunos se mostraram motivados ao aprendizado dos gêneros musicais relatados, demonstrando ter uma percepção auditiva musical e visual bem aguçada e que as estratégias desenvolvidas amenizaram a suposta influência da mídia sobre a preferência musical dos alunos.

Palavras-chave: gêneros musicais, prática instrumental, mídia.

A educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originários dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Neste sentido devem-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como exemplo práticas ligadas à música, fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano dos envolvidos.

A partir da audição a criança tem contato com os fenômenos sonoros, sendo muito importante exercitá-la desde cedo, pois, quanto maior sensibilidade da criança para essas



descobertas, melhor será o desenvolvimento de sua memória, da atenção, bem como o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade entre outros dons e aptidões.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do acadêmico, considerando que o campo de trabalho requer profissionais com habilidades necessárias para atuar numa realidade multicultural e neoglobalizada. Desta forma, ao chegar à universidade o acadêmico se depara com o conhecimento teórico muitas vezes não relacionado com a prática, tornando assim, necessária a vivência de momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano frente às informações assimiladas.

Nesse contexto, nossa problemática partiu de como poderíamos ministrar aulas de gêneros brasileiros para o Ensino Fundamental em tempo restrito de 50 minutos, atraindo a atenção e motivando os alunos para os referidos gêneros que são pouco veiculados pela mídia atualmente.

Nesse sentido, esse projeto de estágio ocorreu com alunos da 4ª série do Colégio de Aplicação da UNIVALI em Itajaí SC, no semestre 2009/2 e teve por objetivo promover o conhecimento e a prática musical dos gêneros brasileiros Choro, Samba e Baião, orientando também os alunos sobre as estratégias, funcionamento e forma de atuação da mídia. De forma mais específica se objetivou montar a musicalização de histórias e a execução de instrumentos musicais designados para os gêneros, bem como desenvolver o gosto pela música, a socialização, a concentração, a coordenação motora, a percepção auditiva e tátil tanto no reconhecimento quanto na prática dos gêneros musicais.

ESTÓRIAS MUSICALIZADAS: enfocando a prática.

A música Brasileira reflete nossa diversificada cultural e dentre dessa diversidade estão o Samba, o Choro, e o Baião ricos não apenas em harmonia e rítmica, mas também nas suas origens resultado da fusão de informações culturais de povos e épocas diversas.

No processo educativo dos gêneros musicais um fator importante se dá na prática, pois, o indivíduo assimila melhor os conteúdos de ensino e se socializa. Souza (2004) comenta sobre os desafios do processo educativo e ensino musical, questionando como a aprendizagem deve estimular os alunos a desvendar as diferentes realidades apresentadas. Para a autora,

Conhecer o aluno como ser sociocultural, mapeando os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, remete ao educador musical pensar na música, ampliando as



reflexões sobre as dimensões do currículo, o conteúdo-forma e o processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA 2004, Apud, SCAGNOLATO p.11).

Neste pensamento partindo da prática musical tornamos possível a compreensão da formação instrumental dos gêneros musicais em questão, ou seja, tocar e perceber os timbres dos instrumentos nos projeta a uma realidade do “fazer musical” e aproxima o aluno a sonoridade real. A experiência musical tem se tornado cada vez mais rara, desta feita a grande maioria das pessoas desconhece as várias manifestações musicais se guiando unicamente por um “gosto” adquirido desse pouco contato. Essa prática, além de estimular os alunos contribui para o desenvolvimento de conceitos de harmonia, disciplina e respeito às diferenças. Musicalizar histórias promove ainda, a percepção musical responsável por enviar ao cérebro informações que se irradiam para todo o sistema nervoso causando as mais variadas reações como, por exemplo, o entusiasmo, a descontração e ou o relaxamento.

Portanto o processo do ensino aprendizagem musical na expansão de nossa percepção auditiva, está essencialmente relacionado às atividades práticas e nesse sentido, Schafer, (1991) comenta que “como músico prático considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música”. (SCHAFER, 1991, p.68). Assim, o ensino coletivo de instrumento musical é uma importante ferramenta para o processo de socialização, democratizando o acesso do cidadão à formação musical.

MÍDIA: a visão de um mundo desconhecido

Vivemos uma época de grandes desafios no processo de ensino aprendizagem, assim pesquisar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do sensorial, do emocional, do racional e do ético; do presencial e do virtual; do trabalho e da vida. A esse respeito, Zanchetta (2005), diz que para levar o aluno à reflexão histórica e superar o caráter introdutório e isolado no trabalho da imprensa e outros Meios de Comunicação (MC), se deve enfatizar os conteúdos mas principalmente as características dos gêneros e das práticas jornalísticas, além do funcionamento dos MC na sociedade contemporânea. (ZANCHETTA, 2005, p. 158).

Para compreender e saber decodificar os sentidos explícitos e implícitos na estrutura narrativa do mercado, músicos e educadores devem instigar seus alunos a se perceber como agente midiático e não como receptor passivo de conteúdos e sim como parte de uma coletividade.



A mídia nunca é, portanto, apenas um “testemunho da realidade”, como se ouve com frequência, ou seja, expressões como “aconteceu, virou manchete” ou “o fato real em tempo real”, entre tantas outras, estão longe da realidade da mídia. Trazer um fato à boca de cena, escolhendo-o para divulgar, implica deslocar um problema do âmbito quase pessoal, dando-lhe características de problema da sociedade, o qual, a partir disso, ficará sob responsabilidade coletiva. (BACCEGA, 2003, p. 24).

O pensamento acima trata na verdade de fomentar a leitura crítica da mídia a partir da leitura do mundo, tarefa ímpar da escola estabelecendo a necessária relação e conexão entre os fragmentos dos fatos e sua historicidade, pois, a mídia representa um campo autônomo do conhecimento. Segundo Belloni, (1991) a integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecer aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino adaptados ao universo infantil. (BELLONI, 1991, p. 41).

Neste estágio a utilização da música oportunizou a reflexão de que forma a mídia funciona proporcionando formular tarefas e agregar valores culturais, associado a educação musical. Apesar de toda diversidade musical e de uma infinidade de artistas os gêneros brasileiros ficam a margem do contexto popular. Desta forma, trabalhar a educação musical com os alunos fazendo deles agentes formadores do processo de autopromoção ajuda na compreensão dos mecanismos de manipulação da mídia.

METODOLOGIA

Este estudo enfatizou a vivência e a prática musical dos gêneros Choro, Samba e Baião frente a influência da mídia numa perspectiva baseada na performance. Trata-se de uma experiência que partiu da observação das atividades em sala de aula.

O público alvo foi 23 alunos, sendo 12 meninos e 11 meninas estudantes da quarta série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UNIVALI - CAU, em Itajaí-SC.

Foram realizadas doze idas a campo, sendo uma visita técnica, uma aula diagnóstica e dez intervenções.

As aulas foram expositivas e dialogadas buscando-se uma aprendizagem interacionista. Como ratifica Piaget (1967), a inteligência desenvolve-se através da relação entre sujeito-objeto, chamada por ele de interação. O sujeito constrói gradualmente sua inteligência e seus conhecimentos através da ação constante e recíproca com seu meio.



Para a coleta de dados partimos das observações das intervenções e do diálogo estabelecido entre nós, alunos e professores do Centro. Os registros foram realizados em diários de campo e para cada intervenção foi elaborado um plano de aula seguido de um relatório.

Para a análise dos dados foi utilizada a elaboração de conceitos, avaliação dos resultados das atividades descritas nos relatórios diários, das fotos, gravação de áudio, vídeos e discussões considerando-se os referenciais teóricos e as orientações da professora do estágio.

Para avaliação do processo ensino-aprendizagem foi observado o interesse, a participação e o desempenho dos alunos na execução das atividades.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No primeiro contato se iniciou as atividades com o Software Zorelha objetivando possibilitar aos alunos o reconhecimento de instrumentos, timbres e alguns gêneros musicais, foco do nosso planejamento. Dividida a turma em dois grupos A e B, se buscou que os alunos relacionassem o som ao instrumento que estava em ação no software, bem como o reconhecimento dos gêneros musicais a partir da música Cai – Cai – Balão executada em todos s gêneros. Segundo Aguiar,

O jogo é conhecido como meio de proporcionar à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que lhe poderá possibilitar a aprendizagem de várias habilidades e repertórios cognitivos, emocionais e sociais. (AGUIAR, 1998, p.128).

Tendo por base estes pressupostos, observou-se que os alunos estavam motivados e desafiados para tentar obter o maior número de acertos para a equipe. Piaget comenta que “os jogos e as atividades lúdicas colaboram no desenvolvimento cognitivo da criança.” (PIAGET, 1970, p.150).

O gênero musical Choro, foi mostrado aos alunos por um vídeo realizado pela Petrobrás sobre a história do choro, o qual relata a origem, grandes compositores do gênero como Pixinguinha, os instrumentos facilmente reconhecidos pelos alunos como o Cavaquinho, o Violão e o Pandeiro. Em seguida os alunos experimentaram os instrumentos da formação básica do Choro, gerando grande satisfação.

Outro gênero trabalhado foi o Samba com sua instrumentação um pouco diferente do choro e as levadas rítmicas foram executadas com o corpo e utilizando o instrumento de



percussão o Surdo a fim de mostrar a diferença entre os dois gêneros. A turma foi dividida em três grupos e cada um ficou com uma célula rítmica executadas em conjunto. Nesse sentido, Bréscia relata:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso, rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade. (BRÉSCIA, 2003, p.78).

Seguindo este pensamento foi trabalhado a criatividade e o desenvolvimento motor dos alunos a partir da prática dos ritmos com movimentos corporais. O gênero Baião foi trabalhado com recursos de áudio, dos instrumentos musicais Zabumba e Triângulo. Logo após foi conceituado o Gênero e explicado às influências dos portugueses, indígenas e africanos e os principais compositores do gênero. A prática partiu de uma partitura com as alturas do som que correspondiam a uma batida da mão no peito, a palma e o estalo dos dedos a fim executar a “levada do Baião”. Percebeu-se que a associação do som ao movimento corporal facilitou o desenvolvimento do ritmo e da coordenação motora. Neste sentido comenta Ferreira:

Não se canta apenas com a boca: canta-se com a respiração, com a caixa torácica, com o cérebro, com os lábios. Todo o corpo vibra e respira. Mas a gestualidade é um elemento inevitável. Gestos, movimentos e criatividade visual são exigências do próprio crescimento e desenvolvimento das crianças. (FERREIRA, 2009, p.126).

A expressão corporal é uma estratégia fundamental no desenvolvimento da expressão e comunicação musical. Os alunos puderam experimentar e executar com a baqueta o som da zabumba, surdo, tamborim, reco-reco e triângulo, bem como o pandeiro e caxixi tocados com a mão. Desta forma, de acordo com Barbosa, Nascimento e Santiago (2007) “em Música, a prática é necessária para capacitar o musicista a adquirir, desenvolver e manter aspectos técnicos, aprender uma nova música, memorizar músicas, desenvolver interpretações e prepará-lo.” (BARBOSA, NASCIMENTO & SANTIAGO, 2007 p.105).

Para complementar a aprendizagem a respeito dos gêneros musicais, foi elaborado histórias sonorizadas em que cada grupo deveria tocar os instrumentos da formação escolhida como prática de conjunto. A atividade foi fundamental para que os mesmos diferenciassem e relacionassem os gêneros de acordo com a estrutura rítmica e melódica. Segundo Annunziato (2003), “as histórias para sonorizar estimulam a percepção auditiva, a improvisação,



desenvolvem a atenção de identificação dos timbres e despertam a criatividade”. (ANNUNZIATO, 2003 p.172).

A proposta seguinte era oportunizar os alunos a reflexão quanto o papel da mídia na sociedade, perguntando aos alunos por que o Choro, Samba e o Baião não estavam veiculados na rádio, *e a resposta foi: por ser antigo, feio e por ter música melhor*. Em virtude disso, se procurou apresentar em Data-show sobre o conceito de mídia, suas funções e meios de comunicações.

Após essas reflexões as turmas do Choro, Samba e Baião tiveram como proposta de atividade montar uma propaganda e justificar se era coerente ou ilusória. Esta propaganda deveria vender uma banda musical com um produtor e a confecção de um folder desse produto contendo nome da banda, nome da música, a formação instrumental, uma forma nova de usar a mídia para divulgação, nome do empresário da banda, público alvo, o porquê de a banda ser boa e um exemplo de músico famoso do gênero.

Depois do trabalho concluído, o empresário da banda e mais um componente do grupo deveria apresentar o material, sua proposta e vender aos “produtores”, neste caso os professores estagiários. Após essa experiência, se analisou as apresentações e cada material para escolher a melhor venda, sendo a vencedor o grupo que usou como estratégia à utilização do cinema como divulgação da banda de Samba. Percebeu-se ainda, que os alunos sentiram prazer em experimentar como utilizar a mídia de forma correta e verdadeira e de como é importante para a sociedade.

Dentro destes pressupostos, discutir a responsabilidade social da imprensa, do jornalista, compreender as intrincadas relações de poder que estão por trás da composição dos veículos; capacitar professores e alunos para entender os sentidos, o significado implícito no discurso da imprensa não são tarefas fáceis. Fatores esses, exigem muito mais que a competência do fazer jornalístico e o entendimento claro de que a linguagem utilizada pela mídia encerra múltiplas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente no estágio supervisionado pode ser considerada uma vivência relevante para futuros professores de música, basta a compreensão de como se realiza o ensino aprendizagem utilizando estratégias que mais se adaptem aos alunos.

O enfoque sobre a mídia possibilitou uma reflexão de como o mundo atual é influenciado por ela, pois os alunos e a mídia têm uma relação muito próxima. Com certeza os



alunos dedicam várias horas do seu dia assistindo, escutando ou lendo os gêneros e os grupos musicais mais veiculados pelos meios de comunicação.

O êxito da prática dessa vivência musical utilizando estratégias motivacionais sobre os gêneros musicais apresentados foi relevante para que se rompessem os obstáculos que a mídia impõe, mantendo os alunos motivados demonstrando uma percepção auditiva e visual bem aguçada.

Para se ouvir o mundo a partir dos “ouvidos” dos outros, é fundamental aprender antes a conhecer, sua cultura musical, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, ultrapassando as barreiras da mídia.

A aquisição do pensamento crítico musical é resultado da inserção e percepção da música, como cultura, direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade.



Referências

- AGUIAR, J. S. *Jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papirus, 1998.
- ANNUNZIATO, R.H. *Novas Competências requeridas para o professor de instrumento nas Escolas de Música Brasileiras*. Comunicação, Encontro Regional da ABEM/ Nordeste; ABEM/ EMUS; Português; EMUS/ ISC; Salvador: BRASIL, 2003.
- BACCEGA, M.A. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: SENAC, 2003.
- BARBOSA, M.L.S., et AL.,. *Diagnóstico da prática musical na graduação em música na UFBA*. (licenciatura e bacharelado). In: Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional. 2007.
- BELLONI, M.L. *Educação para a mídia: missão urgente da escola*. Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.
- _____. *Programa formação do telespectador: uma experiência educação para a mídia*. Brasília: Universidade de Brasília / Centre Internacional de l'enfance, 1995. Conjunto de vídeo e textos.
- BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.
- FERREIRA, J. A. *Cantar e tocar com as crianças nas AEC*. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/artigo-cantar-e-tocar-com-as-criancas.pdf>, acesso em 13 de setembro de 2009.
- PIAGET, J.. *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Editora Fundo de Cultura SA, 1967.
- SCHAFER, R. M.. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1991.



A presença da música no Ensino Médio e cursos preparatórios para ingresso nas instituições de ensino superior: transformações no cenário educacional

*Liège Pinheiro dos Reis
Universidade de Brasília – UnB
liegepinheiro@gmail.com*

*Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília – UnB
criscarvalho@abordo.com.br*

Resumo: A inclusão da música na legislação educacional brasileira tem provocado transformações no currículo das instituições de Educação Básica. Nesse sentido, este artigo traz um recorte de pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a presença da música nas escolas de Ensino Médio e cursos preparatórios para o ingresso nas instituições de ensino superior (IES). Especificamente, pretende-se verificar a relação entre os saberes musicais que os jovens possuem e os saberes musicais que são contemplados nas atividades musicais e refletir sobre a aula de música e o seu papel na formação dos jovens. Para verificar a viabilidade e relevância desta pesquisa foi realizado um estudo exploratório para mapear a presença da música em escolas de Ensino Médio local, públicas e privadas. Este estudo objetivou: 1) conhecer que tipos de atividades musicais ocorrem na escola; 2) verificar a influência dos programas de avaliação seriada local e do vestibular na oferta de atividades musicais. Nesta comunicação, portanto, apresentamos uma breve revisão de literatura que aborda o jovem e sua relação com a música e a escola, as características dos programas de ingresso às IES e o levantamento realizado sobre a presença de música no EM. Os dados apontam para uma estreita relação entre a inserção da música como objeto de avaliação nos exames para ingresso nas IES e a sua presença nas escolas de EM e cursos preparatórios.

Palavras-chave: música no Ensino Médio, programas de avaliação seriada, vestibular.

Introdução

Professora, só temos mais duas aulas de música antes do vestibular e ainda não vimos Bossa Nova, Tropicália e as manifestações populares, fala com o Zé e marca uma aula extra à tarde, por favor! (Aluna de curso pré-vestibular).

Professora, se os alunos acham necessário mais uma aula de música vamos marcar uma aula extra, eles precisam estar seguros para fazer a prova do vestibular, não podem se sentir defasado em relação a conteúdo nenhum (Coordenador de curso pré-vestibular).

As falas acima têm sido cada vez mais frequentes no cenário educacional de Brasília. A inserção da música como objeto de avaliação nas provas de ingresso ao ensino superior têm modificado o currículo das escolas de Ensino Médio e cursos preparatórios para vestibular,



Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e programas de avaliação seriada¹. Além das disciplinas tradicionais novos componentes curriculares foram inseridos como Artes, Sociologia e Filosofia. A música como conteúdo curricular de Artes abriu um novo mercado de trabalho para o professor de música. Essas mudanças têm transformado as relações do sistema educacional com a aula de música. Apesar das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), percebe-se que cada estabelecimento as interpreta de forma diferenciada adequando as exigências legais às suas concepções sobre música e ensino de música.

Sob essa perspectiva, esta comunicação apresenta recorte de pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a presença da música nas escolas de Ensino Médio (EM) e cursos preparatórios para o ingresso nas instituições de ensino superior (IES) e conhecer os limites e possibilidades dessa inserção para o ensino e aprendizagem da música. Especificamente, pretende-se verificar a relação entre os saberes musicais que os jovens possuem e os saberes musicais que são contemplados nas atividades musicais e refletir sobre a aula de música e o seu papel na formação dos jovens.

A música é atividade frequente nas escolas e nas vivências dos jovens do Ensino Médio (ARROYO, 2009, DAYRELL, 2003, ZAGURY, 2000). Ela está presente nos momentos de lazer, nas festas e no cotidiano escolar. As mudanças no papel e na função da música nas práticas escolares, ocorridas com a inserção da música em exames para ingresso aos cursos universitários têm provocado opiniões divergentes e contraditórias que justificam este tipo de estudo. Que escolas oferecem aulas de música? Por que e como? Que saberes musicais estão sendo mobilizados? Que transformações sociais e educacionais têm ocorrido no Ensino Médio?

Para verificar a viabilidade e relevância desta pesquisa foi realizado um estudo exploratório para mapear a presença da música em escolas de Ensino Médio local, públicas e privadas. Este estudo objetivou: 1) conhecer que tipos de atividades musicais ocorrem na escola; 2) que profissional ministra as aulas de música ou atividades musicais e 3) verificar a influência dos programas de avaliação seriada local e do vestibular na oferta de atividades musicais. Nesta comunicação, portanto, apresentamos uma breve revisão de literatura que aborda o jovem e sua relação com a música e a escola, as características dos programas de ingresso às IES e o estudo exploratório realizado. Os dados apontam para uma estreita relação

¹ Os programas de avaliação seriada são uma forma alternativa de ingresso nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiras.



entre a inserção da música como objeto de avaliação nos exames para ingresso nas IES e a sua presença nas escolas de EM e cursos preparatórios.

A música, os jovens e a escola

O interesse de pesquisadores na cultura juvenil, seus valores, opiniões e concepções tem se ampliado consideravelmente. Para Arroyo (2002) esse fato está associado a estudos sociais, que direta ou indiretamente reconhecem a música como uma das expressões mais significativas das culturas juvenis. No entanto, Arroyo e Janzen (2007) destacam que o tema juventude, música e escola ainda têm sido pouco investigado e, embora as pesquisas que abordam a temática juventude, música e escola estejam se ampliando, na prática as suas contribuições ainda não repercutem na sala de aula.

O estudo da arte realizado por Arroyo (2009) nos bancos digitais de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) revelou que, no período de 1996 a 2007 foram publicados onze (11) trabalhos sobre o tema música, juventude e escola, sendo dez (10) dissertações e uma (1) tese. No período de 2008 à 2010, encontramos cinco (5) trabalhos, sendo uma (1) tese e quatro (4) dissertações, que abordam a relação juventude, música e escola. Os trabalhos encontrados foram:

- PIZZATO, Miriam Suzana. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SANTOS, Cristina Bertoni dos. *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.
- SEBBEN, Egon Eduardo. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de ciências humanas, letras e artes, Universidade estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2009.
- SILVA, Helena Lopes da. *Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta : um estudo de caso na Escola Aberta Chápeu do Sol Porto Alegre, RS*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



- VILELA, Cassiana Zamith. *Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Entre os cinco trabalhos, apenas um deles aborda exclusivamente o ensino médio e, nenhum deles discute a relação entre música, jovem, escola e programas de ingresso às IES.

Reis e Azevedo (2008a) ao investigar a relação música, jovens e Ensino Médio observam que as necessidades e expectativas dos jovens não são supridas na aula de música, o que gera uma insatisfação que contagia jovens, escola e educadores. Os resultados apresentados ressaltam a falta de coerência entre as músicas que os jovens ouvem fora da escola e as músicas que são abordadas em sala de aula. Embora a escola abra espaço para as manifestações musicais dos jovens, Dayrell (2003) ressaltava que na sala de aula falta espaço para essas manifestações. O espaço da sala de aula também se mostra incapaz de suprir novas demandas dos alunos, visto que existe, o conteúdo musical que precisa de tempo para ser vivenciado e assimilado. Assim, torna-se relevante investigar a presença da música no Ensino Médio, as aulas de música e os saberes mobilizados.

Qual opção? Programas de Avaliação Seriada, ENEM ou vestibular?

Até o ano de 1995 só era possível ingressar nos cursos de graduação das IES brasileiras através do vestibular. Em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (UFSM/RS) implantou o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), um sistema alternativo de ingresso aos cursos de graduação. Em 1996, a Universidade de Brasília (UnB) aprova o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que atende alunos de todos os estados (DERZE, 2006) diferenciando-se do PEIES que é voltado apenas aos alunos das escolas locais. Segundo as justificativas apresentadas pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), o PAS foi criado com o intuito de possibilitar uma melhor qualificação do processo de seleção para os cursos do ensino superior (CESPE, 1998).

Para a Música a implantação do PAS foi um marco histórico, pois pela “primeira vez na história da Educação Brasileira, a Música é integrada a um sistema de avaliação, cuja finalidade é selecionar o candidato a cursos superiores de qualquer área do conhecimento” (DERZE, 2006, p. 09). A inserção das Artes como parte do conteúdo a ser avaliado reforça a vertente humanista dessa nova modalidade de acesso (CESPE, 1998). Inicialmente, o PAS permitia que o aluno optasse por uma entre as três linguagens artísticas (artes plásticas, cênicas ou música), mas desde 2006, elas se tornaram disciplinas obrigatórias nas três etapas



do programa. Em 2009, o vestibular incorporou os objetos de avaliação do PAS, dentre eles a Música e suas competências e habilidade. A presença da música como objeto de avaliação obrigatório no PAS e no vestibular da UnB favoreceu a inclusão da música nas escolas de Ensino Médio e nos cursos preparatórios para o ingresso na graduação. Essa inclusão está provocando transformações no cenário social e educacional, pois as escolas de Ensino Médio e os cursos preparatórios têm tido como foco aprovar os seus alunos em Universidades públicas locais.

De acordo com Reis e Azevedo (2008b) a música no PAS tem definido novas concepções e práticas pedagógico-musicais para o ensino e aprendizagem musical na escola, pois “a concepção de conhecimento musical defendida pela Música no PAS/UnB procura privilegiar o conhecimento tácito e intuitivo dos jovens como eixo norteador do desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela avaliação seriada” (REIS e AZEVEDO, 2008b). Alguns autores afirmam que a inclusão da Música no PAS tem sido motivo de discussões no Ensino Médio local (REIS e AZEVEDO, 2008a) e as discussões abordam, principalmente, a especificidade do conhecimento musical e o caráter inovador de sua proposta avaliativa (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007). Os programas de ingresso às IES não se baseiam em diretrizes próprias, mas adotam como fundamentação os PCNEM e as OCNEM do Ensino Médio. No que se aplica à música, o PCNEM vol. 1 afirma que:

Qualquer estrutura pode ser desencadeadora de um processo de aprendizagem musical. O que se procura garantir nas tendências pedagógicas atuais é que a aprendizagem seja significativa, isto é, que tenha sentido para quem aprende. Outra tendência refere-se ao trabalho no contexto e a partir de contextos musicais, e não a partir de estruturas isoladas. Trabalhar no contexto musical implica processos musicais. Por exemplo, improvisar com ritmos; explorar nessa improvisação, além de estruturas rítmicas, diferentes timbres. Trabalhar a partir do contexto musical implica partir de produtos musicais. Por exemplo: depois da escuta de determinada música, discutir seus vários níveis de organização. Como se espera que o ensino médio seja uma continuidade do ensino fundamental, é importante avaliar que conhecimentos e habilidades musicais os alunos já construíram. Mesmo que eles não se tenham envolvido com o ensino de Música anteriormente, suas vivências cotidianas proporcionam-lhes conhecimentos que devem ser considerados nas aulas” (PCNEM, 2006, p. 194).

Assim, as atividades musicais devem ser diversificadas e atender às diferentes habilidades em música: produzir, interpretar e contextualizar (BRASIL, 2006). No caso dos programas de acesso às IES é proposto um repertório diversificado e específico para cada etapa do programa. O repertório é baseado em exemplos musicais da cultura erudita ocidental,



da cultura popular, de grupos étnicos, da música popular e da música presente na mídia. Considerando esse repertório, Reis e Azevedo (2008b) acreditam “que a relação entre significados inerentes e delineados permite uma nova compreensão do discurso musical que pode transformar a forma como os adolescentes ouvem e percebem a música” (REIS e AZEVEDO, 2008b).

Em 2009 a música também foi incluída nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A matriz de referência para o ENEM (2009) é baseada na aquisição de competências e habilidades comum a todas as áreas do conhecimento, em que se inclui a artística. O programa tem por objetivo: a compreensão dos fenômenos artísticos; o reconhecimento de diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas; a análise de diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos; e reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos (ENEM, 2009).

A inclusão da música em programas de acesso ao nível superior estimulou o estudo a ser relatado para verificar a presença da música e do professor de música nas escolas locais.

O estudo exploratório: procedimentos metodológicos

Considerando os fatos apresentados foi realizado um levantamento nas escolas de Ensino Médio públicas, privadas da cidade de Brasília. Nesta comunicação apresentamos levantamento prévio realizado sob uma abordagem quantitativa.

Inicialmente, foi feito um mapeamento das escolas de Ensino Médio, públicas e privadas de dois bairros locais (Asa Norte e Asa Sul), quando foram encontradas seis (6) escolas públicas (SEDF, 2007) e 28 escolas particulares (SINEPE/DF, 2010). Após esse mapeamento foi feito um levantamento por telefone sobre a presença da música na escola. O contato foi feito com os coordenadores responsáveis pelo Ensino Médio das respectivas escolas. A amostra representou 73% das escolas que oferecem o ensino Médio nos bairros investigados e correspondeu a 25 escolas, sendo 6 públicas e 19 privadas. Os dados foram coletados a partir de um questionário composto por questões objetivas e descritivas, abertas e fechadas. Ainda não foi realizado levantamento dos cursos pré-vestibular e pré-PAS.

Após a coleta de dados, os mesmos foram tabulados e a análise quantitativa permitiu fazer algumas inferências considerando os objetivos propostos.



A presença da música nas escolas de Ensino Médio: resultados e considerações finais

O questionário foi respondido pelas 25 escolas da amostra. A primeira parte do instrumento coletou informações referentes ao endereço e telefone da instituição, nome e função do respondente do questionário, geralmente coordenador de curso ou turma. A segunda parte questiona a presença da música na escola e a forma como se dá essa presença.

Os dados revelam que a oferta de aula de música na grade curricular predomina nas escolas particulares de Ensino Médio: 52,5% (N=19) das escolas privadas ofertam música como componente curricular, 26,2% (N=19) não oferecem aula de música na grade curricular e em torno de 21,3% (N=19) não responderam esse item. Entre as escolas públicas 83,4% (N=6) responderam que não oferecem aula de música na grade curricular e 16,6% (N=6) não responderam a questão. Com relação a aulas de música em atividades complementares e extra-curriculares como, por exemplo, canto coral e fanfarra 47,34% (N=19) das instituições privadas e 16,6% (N=6) das escolas públicas responderam que a escola desenvolve atividades musicais dessa natureza. Dentre as escolas da rede privada 31,5% (N=19) não desenvolvem atividades extra-curriculares com música e 21,3% (N=19) dos coordenadores não responderam o item. Nas escolas públicas 66,4% (N=6) dos coordenadores afirmaram não oferecer qualquer tipo de atividade extra-curricular com música e 16,6% (N=6) das escolas não responderam esse item. As escolas particulares e públicas desenvolvem ainda atividades musicais para socialização como show de talentos e intervalos culturais: 78,9% (N=19) das instituições privadas e 49,8% (N=6) das escolas públicas afirmaram que essas atividades ocorrem na escola. Nenhuma escola particular disse não promover esse tipo de atividade e 33,2% (N=6) das instituições públicas não estimulam atividade dessa natureza. Dentre as escolas investigadas, 21,3% (N=19) das escolas privadas e 16,6% (N=6) das escolas públicas não responderam o item.

Com relação às aulas de música oferecidas nas escolas, perguntamos se elas eram direcionadas aos programas de ingresso na universidade (ENEM, vestibular tradicional ou seriado): 63,1% (N=19) das escolas particulares afirmaram que as aulas de música enfocam o conteúdo dos programas seletivos e 33,2% (N=6) das instituições públicas também confirmaram a presença deste tipo de atividade apesar de não ofertarem música na grade curricular. Nestas escolas o conteúdo de música é trabalhado por projetos de prática docente e extensão da universidade e por outras disciplinas do currículo. Sob esse mesmo questionamento 15,7% (N=19) das instituições privadas e 49,8% (N=6) das instituições



públicas não oferecem esse tipo de aula de música, sendo que 21,3% (N=19) das escolas particulares e 16,6% (N=6) das escolas públicas não responderam o item.

Sobre a presença do professor de música 57,8% (N=19) das instituições privadas alegaram contratar professor específico de música e 83% (N=6) das instituições públicas não contam com a presença desse profissional no seu quadro docente. Dentre as escolas particulares 21,3% (N=19) não possuem professor de música, sendo que 21,3% (N=19) das escolas particulares e 16,6% (N=6) das escolas públicas não se manifestaram. Em relação a presença da música como conteúdo de outras disciplinas 36,8% (N=19) das instituições privadas e 33,2% (N=6) das instituições públicas afirmaram que esse fato acontece. Dentre as escolas respondentes 36,8% (N=19) das escolas privadas e 49,8% (N=6) das escolas públicas disseram que o conteúdo musical não é abordado em outras disciplinas, 5,1% (N=19) das escolas privadas não souberam responder a esse questionamento. Esse item não foi respondido por 21,3% (N=19) das escolas particulares e 16,6% (N=6) das instituições públicas também não se manifestaram. As escolas que não se manifestaram, tanto públicas quanto privadas solicitaram uma visita presencial para responder ao questionário.

O levantamento realizado tem apontado para duas realidades distintas entre a rede pública e privada. A competitividade no mercado educacional privado voltado para o Ensino Médio e cursos preparatórios para as provas de ingresso nas IES tem induzido a valorização e contratação de professores de música o que não ocorre nas escolas públicas. A Secretária de Educação do Governo local ainda entende que a aula de Música deve ser conteúdo ofertado por professores de Artes, privilegiando a continuidade da polivalência na área. Além disso, algumas escolas trabalham o conteúdo musical de forma interdisciplinar em outras disciplinas a fim de sanar a ausência do professor de música e disponibilizar o conhecimento para os alunos.

Concluindo percebemos que o estudo exploratório realizado indica as transformações sociais e pedagógicas no cenário educacional. A partir da inserção da música nos programas de ingresso à universidade tem ampliado o mercado de trabalho do professor de música e criado a possibilidade de ampliação do conhecimento musical e da produção de saberes pedagógico-musicais. Nesse sentido, consideramos necessário investigar e discutir a presença da música e suas transformações no cenário educacional local a fim de compreender as atividades que estão sendo desenvolvidas e sua relação com os jovens e seus saberes musicais. A inserção da música nos programas de ingresso às IES pode gerar um novo espaço pedagógico-musical em que os jovens possam mobilizar seus saberes e ampliar seu universo musical sob uma perspectiva multicultural, dialógica e crítica.



Referências

ARROYO, Margarete.: Educação Musical na Contemporaneidade. In: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SENPEM), 2002 Disponível em <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>. Acesso em 10 de Março de 2009.

ARROYO, Margarete; JANZEN, T. B. O Estado do Conhecimento do Campo Temático Juventude, Música e Escola: Resultados Iniciais. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música (ANPPOM). São Paulo, 2007.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 53-66, mar. 2009.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, Brasília 2006. Edição volume 1. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859 Acesso em: 29 de Maio de 2010.

_____. Secretária de Estado de Educação. <http://www.se.df.gov.br/> Acesso em: 11 de Abril de 2010.

_____. Ministério da Educação. <http://www.enem.inep.gov.br/legislacao.php> Acesso em: 29 de Maio de 2010.

DAYRELL, Juarez.: A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf Acesso em: 10 de Março de 2009.

DERZE, Farley J. L. A música no programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2006. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=2019. Acesso em 14 de junho de 2009.

REIS, L.P.; AZEVEDO, Maria Cristina. A música em programas de avaliação seriada: que saberes? Que competências? In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM). São Paulo 2008. (a)

REIS, L.P.; AZEVEDO, Maria Cristina. “Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?”: A música em programas de avaliação seriada para alunos de Ensino Médio. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Salvador 2008. (b)

SINEPE. Sindicato dos estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal. http://www.sinepe-df.org/site01/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=76. Acesso em: 11 de Abril de 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB. Centro de Seleção e de Promoção de Evento – Cespe/UnB. Programa de Avaliação Seriada (PAS): Princípios Orientadores, Universidade de



Brasília. Brasília, s/d. Disponível em

<http://www.cespe.unb.br/PAS/oquepas/principios/principiospas.htm>. Acesso em 11 de Abril de 2010.

ZAGURY, Tânia. O Adolescente por ele mesmo, 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000



A presença do professor de música na Educação Infantil: um estudo exploratório

*Mônica Luchese Marques
Universidade de Brasília
monicaluchese@hotmail.com*

*Maria Cristina C. C. de Azevedo
Universidade de Brasília
criscarvalho@abordo.com.br*

Resumo: A presença da música na Educação Infantil é considerada componente curricular essencial para o desenvolvimento das crianças. Nesta comunicação apresentamos um estudo exploratório cujo objetivo é identificar a presença da aula de música e do professor de música na Educação Infantil. Este estudo integra a pesquisa de mestrado em andamento que visa investigar como é desenvolvida e justificada a ação pedagógica dos professores de música nas escolas regulares de Educação Infantil. Baseado nas transformações sociais e na legislação brasileira foi aplicado um questionário do tipo administrado com questões mistas para as coordenadoras dessas instituições. De acordo com as respostas dadas foi possível observar que 76% das escolas estudadas possuem aula de música na grade curricular das crianças e que 58% dessas aulas são ministradas por professores graduados em música. Esses dados mostram a importância de um diálogo entre as universidades, mais especificamente, os departamentos de música e as instituições infantis, bem como a discussão de ações político-educacionais que incluam as orientações e transformações pedagógicas ocorridas na Educação Infantil na escola pública.

Palavras-chaves: Educação Infantil, professor de música, escola regular do DF.

Introdução

A história da Educação Infantil apresenta uma estreita relação com diferentes concepções de infância construídas pela sociedade ao longo do tempo. Segundo Kramer (1994), a partir do momento que a criança é vista como cidadã e como sujeito criador de cultura surge à necessidade de redimensionar o conceito de infância. Para ela, esse conceito não se restringe às características da população infantil, mas deve incluir um novo entendimento sobre os profissionais que atuam com as crianças, transformando o olhar assistencialista que tem caracterizado a Educação Infantil. Essa visão de infância vai exigir um profissional específico capacitado para trabalhar com as particularidades desse público e com as novas demandas e objetivos da Educação Infantil contemporânea.

Por outro lado, com a expansão da mulher no mercado de trabalho houve um crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente na rede privada de ensino. Essas transformações sociais na família levaram as instituições infantis a incluírem novos valores em sua proposta pedagógica em que se destacam, nas palavras de Oliveira (2002) a



“defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Esses novos valores e concepções também modificaram e foram modificados pela legislação brasileira resultando em ações e políticas públicas expressas em documentos legais como: o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, considerado um direito da criança e dever do estado pela Constituição Federal de 1988; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) em 1996; a publicação do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) em 1998; e por fim a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1999.

Segundo a LDBEN, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, abrange crianças de 0 a 6 anos¹ de idade e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. Apesar desse nível de escolaridade não ser considerado formação obrigatória, a legislação expressa que é dever do Estado garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

Com o reconhecimento da educação infantil como parte integrante da Educação Básica, o RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta objetivos, componentes curriculares e atividades necessárias para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Esse documento legal contempla a Música como linguagem e destaca a sua importância na comunicação, expressão e desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo o primeiro volume do documento as capacidades que as crianças devem desenvolver a partir das práticas da Educação Infantil incluem:

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, 1998, p. 63).

A partir dos objetivos listados acima, constata-se a presença da música como conhecimento específico no processo de construção das diretrizes da Educação Infantil. Porém, como a música está sendo inserida no contexto escolar e que profissional está

¹ Com a criação do nono ano, a faixa etária de 6 anos passou a integrar o Ensino Fundamental, artigo 32 seção III de 2006, no entanto o texto legal do artigo 29, II seção, da LDBEN 9394/96 considera a faixa de 0 até 6 anos como Educação infantil.



desenvolvendo as atividades musicais varia de acordo com cada instituição de ensino.

Diniz e Del Ben (2006) afirmam que a música está presente em 99,19% das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil e que ela é utilizada de diversas formas de acordo com os contextos e a formação das professoras unidocentes de cada turma. Os resultados da pesquisa das autoras revelam que algumas professoras orientam sua prática docente com base em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções. Para as professoras, a música é considerada importante e está relacionada a objetivos extra-musicais como: elemento disciplinador, de relaxamento, para auxiliar outras disciplinas, de prazer e diversão. Algumas professoras entendem a música como uma linguagem “autônoma” e apontaram ser importante desenvolver o conhecimento musical da criança.

A literatura em Educação Musical também destaca a importância da música na primeira infância para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, psicomotor e sócio-afetivo da criança (ILARI, 2002; DECARBO e NELSON, 2002). Theuhb (2006) argumenta que as crianças percebem a música de diferentes formas, o que as torna possuidoras de conhecimento musical em potencial. Para a autora as crianças pequenas, até um ano de idade, possuem ouvidos inexperientes e ainda não possuem conhecimento sobre as convenções musicais da sua cultura. A inexperiência auditiva faz com que as crianças menores de um ano tenham ouvidos abertos a diversas experiências musicais. Considerando essas características e o entusiasmo dos bebês com a música, alguns educadores musicais indicam e sugerem exposições sistemática do público infantil a “boa música” e a atividades musicais apropriadas para essa faixa etária.

A música está presente na vida cotidiana das crianças em cantigas de rodas, em brincadeiras, no diálogo familiar, na T.V, em rádios, em festas e sua influência no comportamento emocional e físico humano é reconhecida por vários estudiosos. Essa constante exposição à música permeia o cenário da Educação Infantil, onde as crianças estão sujeitas a músicas para: 1) disciplinar o comportamento e desenvolver atitudes e valores – lavar mão, se alimentar, fazer silêncio, dormir, respeitar o colega; 2) comemorar datas e festividades – dia da árvore, dia das mães, dia dos pais, dia do índio; 3) memorizar conteúdos – números, letras do alfabeto, vocabulário e 4) executar instrumentos de “bandinhas” reproduzindo e imitando padrões sonoros e rítmicos (BRASIL, 1998).

O referencial curricular destaca que a prática musical na educação infantil deve superar a concepção tradicional de atividades musicais reprodutoras e mecanicistas em que a expressão musical da criança e seus saberes e fazeres musicais são ignorados. No cenário musical atual, o professor tem o desafio de trabalhar o conhecimento musical prévio do aluno,



oportunizando a convivência e a reflexão sobre diferentes gêneros e estilos musicais. Nesse sentido, o RCNEI, ao compreender a música como linguagem e forma de conhecimento defende que a música tem estrutura e características próprias que devem ser vivenciadas por meio da produção, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998). Por produção o documento entende a experimentação e a imitação, sendo produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição. A apreciação envolve a percepção de sons e silêncios, a organização das estruturas musicais em que se objetiva desenvolver a escuta ativa, a capacidade de observação, a análise e o reconhecimento. A terceira atividade pedagógica está relacionada com a reflexão sobre a organização, criação e produção musical (BRASIL, 1998). A proposta musical do referencial curricular exige que o professor tenha conhecimento específico sobre música, sua linguagem e fundamentos.

Nos resultados encontrados por Diniz e Del Ben (2006), as professoras da Educação Infantil se ressentem de uma formação específica em música ou de orientação sistemática de professores de música. Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de se buscar parceria entre professores unidocentes e o professor “especialista” em música. As professoras também afirmam que professor de música poderia desenvolver atividades específicas de execução vocal e instrumental, habilidades que não adquiriram na sua formação pedagógica. Às essas demandas soma-se a aprovação da Lei 11769/08 que exige a inclusão da música como conteúdo curricular do componente curricular Artes. Segundo a nova lei os estabelecimentos de ensino têm até 3 anos se adequarem a lei.

Diante desse quadro político-educacional, observa-se a necessidade crescente da presença do professor de música em creches e pré-escolas. Considerando esses fatores, o presente artigo apresenta estudo exploratório sobre a presença da música e do professor de música em escolas regulares de Educação Infantil localizadas no DF. Esse estudo foi considerado necessário para averiguar a pertinência da pesquisa de mestrado em andamento que busca investigar como é desenvolvida e justificada a ação pedagógica dos professores de música nas escolas regulares de Educação Infantil do DF. Segundo Pacheco (1995) a ação pedagógica do professor é guiada por suas crenças educativas. Assim, para decodificar a realidade que orienta a ação docente é necessário estudar a estrutura cognitiva ou o pensamento do professor.

Portanto, considera-se relevante conhecer como o professor de música da Educação Infantil concebe e explica suas escolhas e procedimentos didáticos. Nesta comunicação, portanto, apresentamos a metodologia realizada e os resultados encontrados que apontam para o interesse crescente das instituições infantis privadas no professor de música.



1) A presença da música nas escolas de Educação Infantil

O cadastro das instituições educacionais locais que oferecem cursos de Educação Infantil é organizado em uma matriz por oferta da etapa/modalidade e sua localização na Região Administrativa. O último censo, realizado em 2009 que está disponível no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), lista uma relação de 313 escolas particulares, 234 escolas públicas e 47 escolas particulares conveniadas com o governo que atendem a Educação Infantil no DF. Do universo das escolas particulares a maioria, 56 escolas, estão localizadas em Brasília, no Plano Piloto (Asa Norte e Asa Sul), enquanto na rede pública a maioria, 50 escolas, encontram-se na Ceilândia, seguida de Brasília, onde são registradas 23 escolas. Para o estudo exploratório, foi selecionada uma amostra do tipo conveniente formada por escolas particulares e públicas do Plano Piloto. Esta seleção se justifica pelo grande número de escolas particulares e públicas localizadas neste espaço e pela facilidade de acesso.

Com a lista de escolas em mãos foi aplicado um questionário do tipo administrado, com questões mistas para identificar a presença da aula de música e do professor de música, graduado ou não, nessas instituições. Este tipo de instrumento foi considerado pertinente diante da quantidade de escolas e do tempo disponível para a realização da pesquisa. O questionário teve por objetivo identificar quais escolas regulares de Educação Infantil oferecem aula de música no Plano Piloto. E a partir daí mapear a frequência dessa aula e quem a ministra, se é o professor de música, de artes ou o pedagogo.

O instrumento é simples e sua estrutura apresenta uma sequência de questões sobre os dados da escola e do coordenador pedagógico - nome da instituição, telefone, endereço e nome da coordenadora pedagógica responsável pelo ensino infantil; perguntas fechadas direcionadas a presença da música e do professor de música na instituição, assim como sua formação; e perguntas abertas sobre os momentos em que a música está inserida na escola.

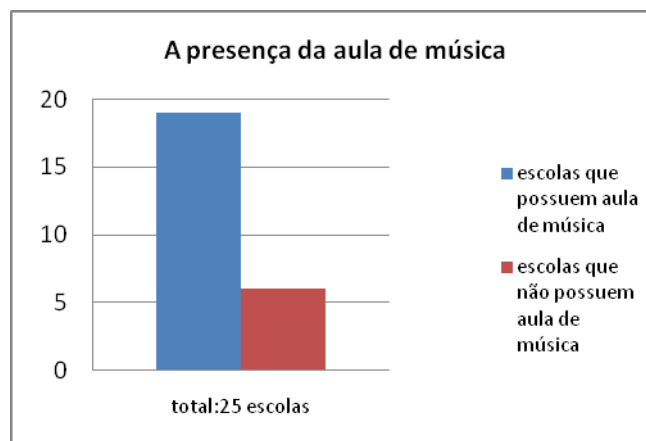
O questionário foi aplicado por telefone com os coordenadores das escolas particulares localizadas no Plano Piloto. Nas escolas públicas o questionário não foi aplicado porque a Regional de Ensino e a Secretária de Educação do DF informaram que nenhuma dessas escolas possui aula de música na grade curricular das crianças. Porém, alguns professores da Secretária e Regional afirmaram que a música está muito presente nessas instituições na rotina das crianças, mas não há um professor específico de música para ministrar as aulas específicas dessa linguagem.



Quanto às escolas particulares, foi feito contato com todas elas. Até o presente momento, 25 escolas (44,64%) das 56 escolas existentes responderam o questionário. Esse tipo de coleta de dados apresenta algumas vantagens e desvantagens. A vantagem é basicamente econômica, pois o contato por telefone é mais em conta do que o deslocamento de carro pela cidade. Com relação às desvantagens observa-se a dificuldade de contato direto com os coordenadores pedagógicos dos cursos, únicos responsáveis pelas informações necessárias.

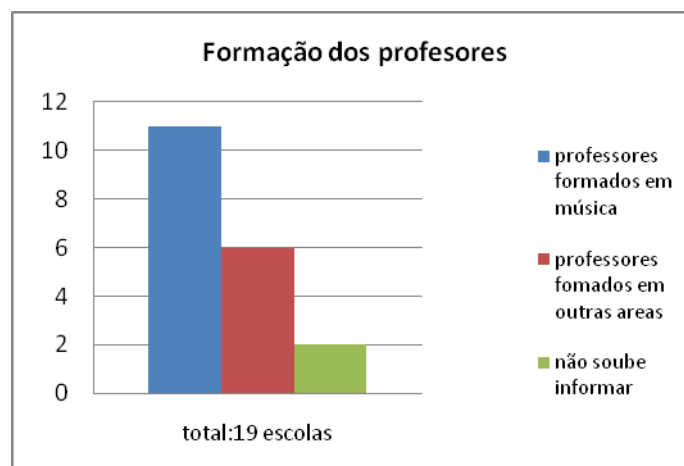
Ao responderem o questionário, os coordenadores foram unânimes em enfatizar a importância da música na Educação Infantil, todos alegaram que é impossível separar a música das atividades escolares. Os momentos com presença de música mais citados foram: “na rodinha da entrada”, “para mudar de um ambiente para o outro”, “para passar algum conteúdo”, “nas festas da escola” e “para trabalhar a cultura”.

Das instituições particulares contatadas (N=25), 19 escolas (76%) possuem aula de música na grade curricular das crianças, ou seja, dentro da rotina escolar há um momento específico para essa aula. As aulas acontecem uma vez por semana e variam de 30 a 50 minutos. Duas escolas (8%) afirmaram que estão em processo de análise e formulação de projeto para começar as aulas de música na grade das crianças e pretendem incluí-la no próximo semestre.



Além da aula na grade curricular das crianças, quatro escolas (16%) oferecem cursos extracurriculares de música, como oficina de musicalização e de flauta-doce para as crianças que ficam o dia inteiro na escola (integrals).

Das 19 escolas (76%) que possuem aula de música na grade curricular, 11 (57,89%) delas são ministradas por professores graduados em música. Em duas (10,53%) os professores são graduados em música; em 4 (21,06%) são formados em outras áreas, como pedagogia e artes; e 2 escolas (10,53%) não sabiam informar a formação dos professores.



Sobre a formação dos professores, de modo geral, as coordenadoras não sabiam informar se eles são graduados em Música Licenciatura ou Bacharelado. Apenas duas escolas (10,53%) afirmaram que os professores são licenciados em música.

Considerações Finais

O levantamento de escolas regulares que possuem aula de música na Educação Infantil é fundamental para identificar as instituições que desenvolvem atividades específicas de música, assim podemos analisar a relevância e pertinência da pesquisa de mestrado em andamento que visa investigar como é desenvolvida e justificada a ação pedagógica desses professores.

Os dados revelam que muitas escolas ainda têm que se adaptar a nova lei que torna obrigatório o ensino de Música na educação básica (lei 11.769/2008). Porém ao analisarmos esses resultados, encontrados no levantamento, não podemos esquecer que essas instituições infantis ainda estão dentro do prazo estipulado pelo governo para se adaptarem a nova lei. Com isso esse cenário está em constante transformação.

Nesse estudo exploratório os dados levantados indicam um aumento da presença da



música dentro da grade curricular de instituições infantis particulares. Observa-se ainda que ela está presente em 76% das escolas particulares que responderam o questionário. Porém percebe-se a dicotomia cada vez maior entre o ensino público e o ensino privado. As mudanças e transformações sociais da atualidade ainda não abarcaram as escolas do ensino público.

Outro dado muito importante é o fato da maioria dos professores (58%) serem graduados em música. Com este estudo foi possível observar a importância de conhecermos melhor o campo de trabalho da Educação Infantil. E com isso apontar para a necessidade do diálogo entre universidade, mais especificamente o departamento de música, e a Educação Infantil.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 1º Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, V. 8, 83-90, Porto Alegre, setembro de 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polemicas. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil. P. 16 - 31. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

DECARBO, J; NELSON, J. Music and Early Childhood Education, The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford, Cap. 14, p. 210-242. Oxford University Press, 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, V. 15, 27-37. Porto Alegre, setembro de 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez Editora, 3ª edição. São Paulo, 2007.

PACHECO, José Augusto. O Pensamento e a Ação do Professor. Porto Editora. Portugal, 1995.

TREUHB, Sandra E. Infants a musical connoisseurs. The Child as musician- A Handbook of musical development. Cap. 02, 33-49. Oxford, 2006



A rede de sociabilidade em projetos sociais e processo pedagógico musical

Magali Oliveira Kleber
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
magali.kleber@gmail.com

Resumo: Esse artigo trata do aprofundamento sobre a questão das práticas da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs), mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. O propósito deste trabalho é realizar um estudo etnográfico, pesquisa de pós doutorado cuja trabalho de campo resultou na seleção de três coordenadores das ONGs: Escola de Música da Rocinha, ex-coordenador do Projeto Villa Lobinhos e atualmente no Projeto TIM e o Projeto Integrado de Música – PIM. O estudo tratará das implicações da figura de rede social sobre o processo pedagógico-musical nesses projetos sociais os quais tem como eixo de suas propostas socioeducativas, as práticas musicais. Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são frutos da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. Segundo Kleber (2006) o processo pedagógico-musical como fato social total foi interpretado, nessa pesquisa, considerando os seus aspectos multicontextuais e pluridimensionais, o que propiciou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética. Pode-se pensar, ainda, que nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as.

Palavras-chave: Educação Musical e ONGs, Rede de sociabilidade musical, Projetos sociais e música.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo trata do aprofundamento sobre a questão das práticas da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs), mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, o propósito deste trabalho foi realizar um estudo etnográfico, tendo como campo empírico a Escola de Música da Rocinha e parte das ONGs que compõem rede de sociabilidade musical entre os projetos. Considerando o trabalho de campo realizado e encontro, foi possível fazer a seleção dos projetos que apresentam as possibilidades de se tratar acerca das implicações sobre o processo pedagógico-musical.

Decorrente dessa perspectiva, estar inserido no contexto para construir a informação, o processo requer de o pesquisador valer-se não só dos pressupostos teórico-metodológicos, mas, antes, tornar-se dos atores sociais do processo de construção do conhecimento. Araújo (2009) destaca que uma análise das implicações



teórico-metodológicas da virada epistemológica das humanidades no século XX rumo a abordagem mais autocrítica e politizada da produção de conhecimento, [leva] ao reconhecimento das assimetrias de poder entre pesquisadores e pesquisados como fator inibitório de uma efetiva e inovadora compreensão da diversidade e da desigualdade. Examina, em particular, seu impacto em disciplinas de base etnográfica, como a etnomusicologia, propondo que é sentido de modo ainda mais tenso no trabalho desenvolvido nas próprias cidades em que vivem os pesquisadores e em que se situam suas instituições de origem (ARAÚJO, 2009, p.174)

Considerando que um dos propósitos dessa pesquisa ampliou-se, visando desenvolver um estudo e ações em parceria autoral com os coordenadores das ONGs pesquisadas durante o doutorado (KLEBER, 2006), cuja relação foi mantida e estreitada após a conclusão da tese. Dessa forma, o trabalho de campo resultou na seleção de três coordenadores das ONGs: Gilberto Figueiredo da Escola de Música da Rocinha, Rodrigo Belchior – ex-coordenador do Projeto Villa Lobinhos e atualmente no Projeto TIM e Célia Moreira – do Projeto Integrado de Música - PIM.

Foram realizados encontros, conversas e atividades conjuntas com os coordenadores. A idéia de desenvolver essa pesquisa na modalidades de co-autoria estimulou aos coordenadores que já aceitaram a construção dessa proposta que vislumbra possibilidades de borrar fronteiras na hierarquia das vozes que produzem o conhecimento acadêmico-científico, legitimando, mediante uma metodologia que preconiza uma elaboração textual que reflita a figura da rede social presente na dinâmica da sinergia entre os projetos sociais. A interlocução foi realizada com os coordenadores das instituições, buscando estabelecer uma relação entre pesquisador/pesquisado que atendessem ao desafio proposto por Araújo (2009) que em sua análise elabora uma crítica sobre a inserção do pesquisador no campo destacando que

...quaisquer que sejam seus respectivos objetos, os pesquisadores deveriam estar cômicos, em sentido crítico estrito, desde o início das implicações de seu estar ou não no campo das lutas cotidianas de seus interlocutores, como um índice de engajamento para o bem ou para o mal. Assim como nada há de neutro acerca dos métodos e ações em campo do pesquisador acadêmico, como relevado pela Antropologia pós-moderna e outros campos disciplinares de base etnográfica (Hale, 2007), nada há de neutro, tampouco, em se pensar reflexivamente sobre a realidade em seus muitos desdobramentos (Araujo, 2008) (ARAÚJO, 2009, p. 177).

Embora minha trajetória de pesquisadora e docente da área venha se configurando mediante essa visão crítica, tal desafio estimulou-me a buscar uma nova configuração para esse estudo, uma vez que, como educadora musical transitando pelo mundo acadêmico e pela periferia urbana, acentuou-se o desconforto diante do aprofundamento da



percepção da assimetria na legitimação do conhecimento instituído, produzido e veiculado na academia.

A receptividade aberta durante a pesquisa do doutorado (KLEBER, 2006), facilitou a construção das relações interpessoais e institucionais, fundamentais para que se pudesse observar as diferentes dimensões que se sobrepunham no cotidiano das instituições relativas tanto à gestão como ao desenvolvimento da proposta pedagógica. Houve uma acolhida solidária e respeitosa por parte dos participantes da pesquisa cujo relacionamento foi estreitado pela convivência durante o período de inserção no campo e que perdurou após a conclusão da pesquisa no doutorado, sendo que tal contexto favorece e estimula a continuidade desse estudo.

A dinâmica na estrutura da comunicação entre as ONGs e os projetos sociais, invocando a figura da rede, foi um componente importante na análise do relacionamento entre as organizações sociais. A invocação do conceito de rede mostrou-se significativo na estruturação das ONGs enquanto categoria institucional, de caráter fortemente interdisciplinar, ancorado nas perspectivas filiadas às várias correntes do chamado pensamento sistêmico. Mesmo com essas características próprias, a configuração da comunicação e troca que prevalece nos dois contextos urbanos é horizontal e otimizada pela Internet. Isso forma uma sinergia intrínseca e extrínseca às ONGs envolvendo os agentes educativos - músicos, professores, monitores - comunidade, instituições públicas e privadas.

A proximidade física das favelas com o “asfalto”, associações, artistas, diferentes classes sociais imprime uma especificidade relacionada ao seu aspecto urbano. O relacionamento interpessoal e interinstitucional apresentou-se de forma característica em cada um dos contextos urbanos. Parece ser evidente que no Rio de Janeiro as interações são acentuadas pelas relações pessoais, mesmo quando se trata de instituições. A proximidade geográfica entre “morro e asfalto”, as associações de caráter civil, a participação dos artistas nas ONGs imprime uma especificidade nas relações.

Esse período de desenvolvimento da pesquisa proposta no Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ possibilitou-me retomar a pesquisa buscando um aprofundamento sobre a questão da prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs), mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro.

A escolha de realizar esse estudo na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro justifica-se pelo trabalho desenvolvido no Laboratório de Etnomusicologia,



criado em 2001. Considerando que Laboratório tem como uma de suas finalidades abrigar pesquisadores associados entre suas atividades de pós-graduação, trata-se de um espaço institucional alinhado com os objetivos dessa pesquisa, a qual visa desenvolver um projeto e ações em parceria com entidades de cunho comunitário cujas propostas tem caráter socioeducativo-cultural com foco nas práticas musicais.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se em três perspectivas que têm como argumento central a visão de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A primeira parte de uma visão cultural da música proposto por Shepherd e Wicke (1997) cuja teoria que reconhece a constituição social e cultural da música como “uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos”. A segunda perspectiva inspira-se nos estudos do antropólogo Marcel Mauss (2003) sobre fenômenos sociais, analisando o processo pedagógico-musical nas ONGs como um “fato social total”, enfatizando-o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. A terceira perspectiva diz respeito à produção do conhecimento musical no contexto das ONGs, analisada à luz da teoria da práxis cognitiva cunhada por Eyerman e Jamison (1998). Essa teoria permite analisar a produção de conhecimento sociomusical das ONGs como fruto da dinâmica das forças sociais que abrem espaços para a produção de novas formas de conhecimento.

Segundo Kleber (2006) o processo pedagógico-musical como fato social total considera os aspectos multicontextuais e pluridimensionais, o que propiciou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética. Pode-se pensar, ainda, que nesse processo está também presente um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as. Trata-se de circulação de bens em forma de trocas em que as coisas adquirem personalidade e atributos. E o princípio da “troca-dádiva” pressupõe que “se coisas são dadas e retribuídas, é porque *se* dão e *se* retribuem ‘respeitos’[...] Mas é também porque as pessoas *se* dão ao dar, e, se as pessoas *se* dão, é porque *se* devem – elas e seus bens – aos outros (MAUSS, 2003, p. 263). . A análise esta sendo elaborada a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006), a saber: 1) institucional; 2) histórica 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem musical. A possibilidade de constituir redes de sociabilidade mobiliza motivações internas, consubstanciadas em ações nos quatro contextos mencionados e



analisados a partir de uma visão sistêmica.

Considerando a natureza das atividades musicais nas ONGs calcadas na ação de fazer música, a abordagem sobre a performance está sendo tratada a partir das argumentações de John Blacking (1995) e Small (1995). Destaca-se que para Blacking a performance musical é “um evento padronizado na interação do sistema social, cujo significado não pode ser entendido ou analisado isoladamente de outros eventos no sistema” (p. 227-8) e que para Small (1995) a performance está associada ao “fazer musical” e ao “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa, nesse aspecto, que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (SMALL, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos. A performance musical, nessa perspectiva, abrange os rituais, os jogos, o entretenimento popular e as formas de interação as quais são entendidas aqui como espaços de ensino e aprendizagem musical.

A argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontecem as práticas musicais sejam educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais, como é o caso das ONGs. A discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa visão do campo epistemológico da educação musical busca contribuir para a delimitação dos limites e das intersecções da área considerando o conhecimento específico, transversalizado por outros campos do conhecimento.

3. SOBRE O CENÁRIO

O Terceiro Setor¹ tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que se proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao resgate de jovens adolescentes em situação de exclusão. No Brasil, é um fenômeno das quatro últimas décadas que vem se configurando mediante movimentos sociais de diversas naturezas os quais canalizam recursos, vivenciam experiências e elaboram novas formas de conhecimento. Kleber (2006) constata que vários projetos sociais se aglutinam fortalecendo tanto a identidade de cada um deles, mas também favorecem o trabalho pedagógico musical. Um exemplo foi constatar,

¹ A denominação Terceiro Setor refere-se à Sociedade Civil Organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor e o Mercado considerado o Segundo Setor.



mediante a inserção no campo, que os projetos envolvidos no Encontro de Instrumentistas do Projeto Villa Lobinhos (PVL), em 2004, envolviam muitas crianças e jovens com diversidade na faixa etária, na condição sócio econômica e na procedência geográfica da cidade do Rio de Janeiro, todos participantes de diferentes projetos sociais como mostra a figura1 abaixo:



Figura1. Encontro Musical no Projeto Villa Lobinhos de 2004: Rede dos projetos sociais e instituições participantes (KLEBER, 2006).

² A Escola de Música da Rocinha foi criada em 1994 por Hans Ulrich Koch, alemão, professor de Música, que na época morava no Rio de Janeiro e não se conformava com as condições de vida das crianças que vivem nas favelas da cidade. Inicialmente, funcionou numa sala cedida por uma igreja local, utilizando material pedagógico e instrumentos doados por um Shopping Center localizado num bairro de classe média alta vizinho (...) Após 13 anos de intensa atividade, muitos jovens já passaram por nossas salas de aula, e hoje temos 450 alunos matriculados, para os quais oferecemos aulas de Violão, Cavaquinho, Teclado/Piano, Canto Coral Infantil e Juvenil, Coro de Pais de Alunos, Técnica Vocal, Violino, Flauta Doce e Transversa, Clarinete, Saxofone, Percussão, Prática de Conjunto (Orquestra de Cordas Dedilhadas, Conjunto de Flautas Doce, Conjunto de MPB, Regional de Samba e Choro), Teoria e Prática da Percepção e Musicalização (em creches comunitárias. http://www.emrocinha.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=33, acessado em 30/05/2010.

³ “[Qualitative research]...is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of setting – what it means for the participants to be in the setting, what their lives are like, what’s going on for them, what their meaning are, what the world looks like in that particular setting – and in the analysis to be able to communicate that faithfully to others who are interested in that setting... The analysis strives for depth of understanding” (Patton apud Merriam, 1998, p. 6)

⁴ ...if cultural theorists, sociologists, linguistics, etc. are not prepared to take music into consideration in their discussion of symbolic production I contemporary society and if musicians and musicologists are not prepared to shoulder the possibility this lays n them to demystify their art and its hieroglyphics, we be left with little or no viable cultural theory of our own times (Tagg apud Shepherd & Wicke, 1997, p. 34).

A presente pesquisa se propõe a aprofundar a compreensão sobre características da dinâmica dessa rede social, considerando que existe uma potência determinante na estruturação dos projetos. Essa configuração influi no “processo pedagógico-musical entendido como fato social total” (KLEBER, 2006), evidenciando possibilidades de diferentes impactos nas diversas dimensões como a social, cultural, política, ética e estética. Trata-se de questões que podem favorecer o desenvolvimento desses projetos ampliando a noção de coletividade e de sinergia sociocultural.

Gilberto Figueiredo, educador musical e coordenador da Escola de Música da Rocinha², sintetizou em sua fala, como a sociabilidade entre os projetos, a partir da iniciativa de um deles, são agregados mediante o inter trânsito de seus participantes. Toma-se uma dimensão que se sobrepõe à questão de encontros musicais se converte em um aspecto estimulante para os indivíduos e para as instituições que participam:

...O primeiro contato foi quando o Rodrigo veio conhecer a Escola de Música da Rocinha e convidou a Escola a participar do curso de férias, que você já conhece e sabe bem dessa estrutura. Nós encaminhamos um grupo de alunos [para o Projeto Villa Lobinhos] que ficaram deslumbrados com o trabalho, foi fantástico e se refletiu na nossa escola. Nenhum deles foi selecionado, mas todos voltaram para a nossa escola com um gás muito maior para o trabalho, ansiosos para aprender, aprender, aprender, aprender, aprender. No ano seguinte foi um outro grupo e a cada ano foram outros grupos e nós tivemos três alunos já selecionados para o Projeto Villa-Lobinhos (Gilberto Figueiredo, 2005, coordenador da EMR).

Fala, ainda, sobre as bases conceituais do trabalho realizado pela Escola de Música da Rocinha (EMR), revelando características da identidade sociomusical do projeto:

Nós aqui, na Escola de Música da Rocinha - não vou falar pelos outros projetos - mas eu acredito que a maioria deles tenha mais ou menos esse mesmo perfil, nós fazemos um trabalho de formação geral, nosso principal objetivo não é formar músicos, mas é fazer um trabalho complementar ao trabalho da escola pública, oferecer uma formação que seja facilitadora da relação do aluno com a escola pública, com a família e com a sua comunidade, e consigo mesmo. Agora, aparecem aqui os talentos, despontam, a gente pinça esses talentos, monta grupos diferenciados, grupos avançados, vamos dizer assim, e até chegamos a oferecer aqui uma formação profissional, mas no Villa-Lobinhos, o trabalho é muito mais focado, muito mais aprofundado, de uma maneira que nós não teríamos condições de fazer aqui. Então, esse papel do Villa-Lobinhos de dar a gente continuidade, de fazer a ponte entre trabalho de base e o músico profissional lá na frente, isso é fantástico, é maravilhoso (Gilberto Figueiredo, 2005, coordenador da EMR).



A avaliação de Gilberto reforça os aspectos no sentido da necessidade de se haver uma diversidade nas propostas das ONGs e aponta para aspectos positivos de um trabalho de educação musical mais focado, cujo nível de formação proporciona oportunidades específicas no tocante à profissionalização. Pode-se inferir que a rede de sociabilidade observada no PVL promove dissemina outro referencial de formação para se pensar em um trabalho específico de educação musical, o que dá outra dimensão para a perspectiva seletiva.

Os argumentos de Eyerman & Jamison em “Music and social movements”(1998) destacam a dimensão movediça em que estão imersos os movimentos e projetos sociais, nos quais as ações culturais são redefinidas e imprimindo um novo significado às fontes de identidades coletivas. Os autores abordam a cultura a partir do cotidiano e a partir do mundo da arte “da expressão cultural”. Citam Marcuse que enfatiza a dimensão estética dos movimentos e seu argumento de que a música e a arte são questões primárias que rememoram tradições de resistência e crítica. Citam, ainda Flacks (ibidem, p. 6) o qual enfatiza que os movimentos sociais têm sido mais importantes como fator cultural do que um fator político. Ao se combinar política e cultura se providenciam uma ampla base contextual histórica para a expressão cultural em que a mobilização e reconstrução da tradição tornam-se uma questão central no que concerne ao papel dos movimentos sociais na transformação cultural e social.

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa considerando que o objeto de estudo está inserido no campo dos estudos socioculturais da educação musical. A opção por essa abordagem tem como critério buscar uma metodologia que contribua para o entendimento e explicação do significado do fenômeno social e o considerasse como resultado da construção humana. Trata-se de

um esforço para entender situações, nas suas singularidades, como parte de um contexto particular e as interações que ali acontecem. Esse entendimento é um fim em si, não sendo uma tentativa de predizer o que pode, necessariamente acontecer no futuro, mas entender a natureza do contexto – o que significa para os participantes "estar nele", o que acontece para eles, quais são seus significados, como o mundo se apresenta nesse contexto particular - e na análise ser capaz de comunicar, fielmente, para outros que estão interessados nesse contexto...a análise empenha-se em aprofundar o entendimento”³. (Patton apud Merriam, 1998, p. 6, trad. da autora).



3. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa toma como objetivo principal a seguinte questão: Como se configura a rede de sociabilidade musical entre os projetos sociais tomando como ponto de partida a Escola de Música da Rocinha – Rio de Janeiro. A partir deste questionamento pretende-se investigar como se caracteriza a dinâmica, como fato social, entre os projetos conectados na rede?

O trabalho desenvolvido por ONGs, segundo Kleber (2006; 2008), tem revelado uma ligação com a dimensão cultural vista como um importante meio de reconstrução da identidade sociocultural e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com os jovens adolescentes.

Trabalhos como estes, realizados no âmbito dos movimentos sociais, são emergentes e apontam para várias questões que vêm sendo abordadas por pesquisadores e instituições (Novaes, Porto, Henriques, 2002). A prática musical se apresenta como significativo vetor para se propor projetos dessa natureza, caracterizando-se como um campo que carece de mapeamento e aprofundamento conceitual. Importa ainda ressaltar que esses dois trabalhos me forneceram pistas e confirmam de que a música tem uma dimensão fundamental nos movimentos sociais ligados ao exercício da cidadania e tem sido uma prática essencial na reconstrução das identidades de jovens assistidos ou envolvidos nesse processo. O presente trabalho tem como diferencial, o fato de voltar-se para a compreensão de instituições constituídas como ONGs. Estas vêm se apresentando como uma significativa alternativa para trabalhos sócio-educacionais, em plena expansão quantitativa, dado às características que lhes permitem uma grande mobilidade de diferentes ordens mas lhes asseguram base institucional.

BREVES CONSIDERAÇÕES.

O tema desta pesquisa, ao tratar das conexões existentes entre as dimensões música, projetos sociais e juventude poderá contribuir para que essas novas experiências, associadas às teorias que lhe dão suporte, propiciem uma melhor compreensão e um maior esclarecimento sobre as práticas musicais no âmbito dos projetos sociais. Emergem as dimensões sociais, políticas e ideológicas imersas no mosaico social onde a música não pode ser vista e analisada como algo fora da noção de sociedade, à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (Shepherd & Wicke, 1997). Emergem,



ainda, aspectos do afeto e significado na cultura que, segundo Tagg (apud Shepherd & Wicke, 1997, p. 34) só podem ser acessados por meio de entendimentos das características específicas das práticas musicais como uma forma cultural: seus sons. É preciso entender seu lugar (dos sons e suas articulações) na cultura.

Assim, qualquer discussão sobre cultura e sociedade, necessitará incluir análises de significado musical. Para formas não verbais de representação simbólica que são encontradas em nível de significados social, cultural, políticos e ideológico há que se problematizar e

... se os teóricos sociais, lingüistas, sociólogos não estão preparados para considerar a música em suas discussões sobre produção simbólica na sociedade contemporânea e se músicos e musicólogos não estão preparados para suportar a responsabilidade dessa carga para desmistificar sua arte e seus hieróglifos, nos estamos deixando pouca ou nenhuma teoria cultural viável para nosso próprio tempo” (Tagg apud Shepherd & Wicke, 1997, p. 34)⁴.

As leituras e reflexões que me submeti no período de construção desse projeto me imantaram para uma concepção que

situa a questão da pesquisa e a produção do conhecimento fora do enquadramento iluminista moderno, e a coloca no horizonte das discussões que rejeitam as grandes narrativas, que não aceitam a idéia de um conhecimento pretensamente ‘universal’ resultante de uma razão unitária e, conseqüentemente, que não aceitam a distinção entre “alta cultura” e “baixa cultura” (Costa, 1998, p 249).

A inserção realizada até o presente momento indicou um potencial significativo para a realização da pesquisa e me deram pistas de como reelaborar questões que me levassem a aprofundar o entendimento da natureza desse contexto e, conseqüentemente, as interações e interconexões da rede de sociabilidade musical que acontecem nesse contexto. No que tange à questão conceitual, essa etapa confirmou a asserção de que o próprio campo, considerando os atores sociais e seus contextos, constitui-se o principal vetor no direcionamento da construção do referencial teórico e, conseqüentemente, da compreensão das questões levantadas, levando em conta a complexidade do tema e suas infinitas possibilidades de interfaces.



Referências

- ARAÚJO, Samuel. Diversidade e desigualdade entre pesquisadores e pesquisados. Considerações teórico-metodológicas a partir da etnomusicologia. *Diversidade & Diversidade*. Revista de Ciências Sociais da PUC-RIO, n. 4 jan/jun. 2009, pp. 173-191.
- BLACKING, John. Music, culture and experience. In: BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University Of Chicago Press, 1995. p. 323-342.
- COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luis Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 236-256.
- EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KLEBER, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 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. disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>, acessado em 30/05/2010.
- KLEBER, Magali. *Práticas musicais em ongs: possibilidade de Inclusão social e o exercício da cidadania*. http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf acessado em 31/05/2010
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.p
- NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo. Juventude, cultura e cidadania. Rio de Janeiro: *Comunicações do ISEER*. Ano 21 – Edição especial – 2002.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: *Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical*, 5.,1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.
- SHEPHERD, John, WIECKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.



A relação entre som e imagem no contexto fílmico: análise a partir da opinião de contempladores

*Francismeyre Thompson
Faculdade de Música do Espírito Santo*

*João Fortunato Soares de Quadros Júnior
joaofjr@gmail.com
Faculdade de Música do Espírito Santo*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre som e imagem dentro do contexto fílmico a partir da opinião de contempladores. Para isso, se optou pela abordagem qualitativa dos dados, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário a ser elaborado especificamente para este trabalho e que será aplicado a estudantes universitários dos cursos de Licenciatura em Música da FAMES e de Licenciatura em Artes Visuais da UFES, bem como pesquisa bibliográfica nas áreas cinema, música e artes visuais. Assim, pretende-se que esta pesquisa oriente para a compreensão de como o indivíduo contemplador se relaciona esteticamente e ideologicamente com o cinema, possibilitando um melhor embasamento para as criações composicionais, interações entre as linguagens, experiências e composições fenomenológicas, e explorações teóricas acerca do tema. Por fim, acreditamos que este trabalho possa trazer avanços para se compreender possíveis influências na formação de apreciadores de obras de arte, sobretudo, da música, utilizando os resultados emergentes para o desenvolvimento da educação musical através da inclusão do objeto cinematográfico em sala de aula.

Palavras-chave: Cinema, contexto fílmico, audiovisual.

Introdução

A composição fílmica abarca em seu contexto ideológico duas grandes linguagens: a visual e a sonora. Historicamente, o cinema foi originado a partir do objeto visual: o jogo de sombras do teatro oriental de marionetes é considerado um dos mais remotos precursores do cinema. Com a evolução dos registros e com a densa exploração da fotografia através da pesquisa de sobreposição sequencial de fotogramas, o cinema surgiu tendo como meta conseguir registrar o movimento, isto é, poder documentar o movimento de forma tão natural como a nossa vivência.

Tempos mais tarde, num fluir evolutivo, o som também assume papel nesta composição. Entendido como um catalisador emocional, poderoso em aprofundar a vivência experimental do contemplador (EISENSTEIN, 2002; FLORES, 2006), a trilha sonora (considerando todos os objetos que a compõe) firma sua importância no campo estético-ideológico do cinema, ainda que submissa ao conceito visual. Tanto um como o outro valor compõem um conjunto de informações a serem traduzidas e fruídas pelo contemplador.



Juntas, estas linguagens formam o campo estético do filme, mas separadas, recebem valores diferentes. Para Belton (1985, p. 64), isso se deve à demasiada subjetividade sonora, já que

Ao som falta “objetividade” (logo autenticidade) não somente porque é invisível, mas porque é um atributo, e portanto, incompleto em si mesmo. O som alcança autenticidade somente como consequência de sua submissão a testes impostos sobre outros sentidos – primariamente pelo ver¹ (tradução nossa).

Assumir o som como um “subvalor”, ou seja, algo submisso, agregado aos outros valores estéticos, deixa entender que por si só ele não cumpre o papel de compreensão e expressão das informações, ou seja, ele é apenas um auxiliar. E assim, no âmbito cinematográfico, ele acaba sendo diminuído à função adjetiva. Mas o que seria esta objetividade ausente ao som? Se a objetividade está ligada à concretização do óbvio, e se o “óbvio é aquilo que vem à frente” (BARTHES, 1990, p. 47), é natural que o som não atinja esses parâmetros. O valor do som na narrativa fílmica pertence ao campo daquilo que Barthes nomeou de obtuso. Em sua definição, o obtuso, ou terceiro sentido, é aquele que é “demais”, um suplemento que aprofunda a experiência sensorial, que abre campo para possibilidades, gera sugestões de compreensão. Ou ainda, que “leva ao infinito da linguagem, [...] indifere às categorias morais ou estéticas” (BARTHES, 1990, p. 48). Assim, entendemos ser possível através da educação musical, aprofundar essa experiência do contemplador com a obra. A educação sensorial desenvolvida através do educar musical, possibilita ao aluno compreender com propriedade o corpo e o texto da música fílmica, já que há um texto tanto no discurso musical quanto no fílmico. E assim, compreender de forma mais completa toda a linguagem cinematográfica.

Por outro lado, pode-se fazer do trabalho audiovisual uma ferramenta na educação musical. A soma das linguagens e a associação da música ao texto visual abrem um caminho diferente para a apreciação, criação e até execução musical (FLORES, 2006). Associando a imagens, o aluno pode entender a música de forma mais “concreta”, visualizando com facilidade suas propriedades, gerando maior liberdade nos momentos de fruição, interpretação e criação.

A matéria do som atinge primeiramente o campo sonoro, ou seja, suas percepções sensoriais específicas. A desvalorização ou a não percepção destes fenômenos se deve ao condicionamento sensorial do sujeito. Sabemos que o sujeito educado a perceber e

¹ “Sound lacks” objectivity (thus authenticity) not only because it is invisible but because it is an attribute and is thus incomplete in itself. Sound archives authenticity only as a consequence of its submission to tests imposed upon it by other senses – primarily by the sight.



compreender este campo terá mais facilidade em compreender e fruir qualquer texto que tenha a linguagem musical em sua composição. Musicalizar um sujeito significa expandir seu campo sensorial, significa dar a possibilidade de entender e absorver mais das informações artísticas e linguísticas que lhe serão ofertadas (GAINZA, 1988).

O pensamento objetivo, na visão de Merleau-Ponty (2006), tem como característica ignorar o sujeito da percepção. Ele entende que a percepção surge cedo ou tarde como uma “consequência” vivencial. Porém, ainda de acordo com Merleau-Ponty, a percepção não se apresenta na categoria da casualidade, pelo contrário, a cada momento surge como uma re-criação ou uma re-constituição do mundo, entendendo aqui que esta percepção é desenvolvida, ou seja, se faz de forma estimulada e gradativa. Assim, permanecendo constantemente ativa, ela atua na codificação ou na recodificação de algo. Dessa forma, quanto mais estimulado o campo de percepção do sujeito, mais facilidade de fruição e domínio expressivo ele terá. A educação musical se apresenta como ferramenta de grande valia neste sentido, uma vez que atua aperfeiçoando a percepção, e ainda embasa informações artísticas a serem traduzidas. Então, quando o sujeito fruidor se reconhece como campo perceptivo, campo sensível de contato com o mundo, ele é capaz de se enxergar como simples objeto de recepção sensorial dentro de um composto que gera a percepção, não qualificando qualquer valor como mais ou menos importante. Pelo contrário, entende que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 280).

O espaço de correspondências audiovisuais

O espaço de correspondências audiovisuais trata da relação entre o som e a imagem dentro do contexto fílmico. A soma destas linguagens gera um texto a ser recebido pelo fruidor. E este texto pode ser compreendido em vários níveis de informação. Para um nível mais completo de compreensão, a construção sensorial/linguística do sujeito receptor deve ser exercitada. O perceber musical fundamenta este campo, gerando bases para compreensão e criação. O cineasta Sergei Eisenstein (2002) enxergou de maneira vanguardista a relação sonoro-visual do cinema. Para ele, a relação entre o som e a imagem no contexto fílmico vai além da idéia plástica. Ele defende que a significância ideológica vem da verdadeira e profunda relação entre as linguagens. “Devemos saber como apreender o movimento de uma determinada peça musical fixando seu caminho (sua linha ou forma) como a base da composição plástica que deve corresponder à música” (EISENSTEIN, 2002, p. 113). O autor ainda afirma que os



movimentos fundamentais da música devem estar sincronizados com os movimentos do quadro.

Outro conceito de grande relevância para este trabalho é o de “valor agregado”. Segundo Chion (apud FLORES, 2006, p.14), este termo pode ser definido como:

Valor sensorial, informativo, semântico, narrativo, estrutural ou expressivo que um som escutado numa cena nos leva a projetar sobre a imagem, até criar a impressão de que vemos naquilo o que na realidade ‘audiovemos’. Este efeito, utilizado corretamente, é a maior parte do tempo inconsciente por parte daqueles que o experimentam.

Tendo a afirmação de Chion como referência, pode-se dizer que as correspondências audiovisuais são o motivo da plasticidade cinematográfica. É fundamental que se estabeleça a interação entre a imagem e o som, uma vez que a primeira também influencia a percepção que temos do som. Para o contemplador, essa relação pode facilitar a vivência musical. Pode ainda ser uma ferramenta no trabalho de educação musical, que une e explora as linguagens na busca pela compreensão do objeto arte. Entretanto, é importante salientar que não se deve dar maior importância a uma das linguagens em detrimento a outra na construção cinematográfica, fato recorrente em várias das produções que existem na atualidade (FLORES, 2006). Isto afeta a compreensão/fruição por parte dos contempladores, uma vez que o conteúdo não cabe sozinho em apenas um campo artístico. Cada representação se vincula a uma série de representações, firmando seu espaço e reproduzindo o conteúdo anterior. O cinema age na esfera do entendimento, da significância, tornando-se matéria da expressão e da impressão. Por isto,

A experiência e o sujeito estarão sempre juntos no ato de fruição. Nenhum filme poderá ser escutado, pelo espectador ou pelo crítico, sem ser parte de um ponto de vista subjetivo. (FLORES, 2006, p. 47).

Assim, defendemos que

O som se define em termos de temporalidade e espacialidade da imagem, observando um sincronismo e/ou perspectiva ditado pelo visível. Seu processo de mimetismo adota como modelo não o acontecimento pré-cinematográfico, mas a imagem dele registrada. A trilha sonora não duplica o mundo posto diante dela, ela realiza um mundo imaginário, conferindo ao espaço e aos objetos, no interior do espaço da história, uma outra dimensão, a qual complementa sua existência temporal e espacial como representações.



O que a trilha sonora busca duplicar é o som de uma imagem, e não do mundo² (BELTON, 1985, p. 64).

Alguns estudos chamam a atenção para se buscar uma interação entre som e imagem no processo de ensino-aprendizagem musical, abordando um ensino pautado na abordagem multissensorial (TRALDI; MANZOLLI, 2009), valendo-se da inclusão de filmes e/ou representações de desenhos para compreensão de elementos da linguagem musical (BARBOSA; FRANÇA, 2008; PACHECO, 2007; SCHAFER, 1991). Os PCN indicam que estabelecer o diálogo entre as artes visuais e a música pode promover um maior desenvolvimento artístico do aluno, no qual o cinema vem oferecer esse diálogo de modo mais completo (BRASIL, 1997; 1998).

Assim, com base no referencial teórico apresentado e tomando como pressuposto as afirmativas de Flores e Belton, decidiu-se como objetivo geral para este trabalho verificar a relação sonoro-visual na composição estético-ideológico cinematográfica na opinião de contempladores. Assim, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Entender como se dá o espaço de construção das correspondências audiovisuais;
- Observar, através da relação imagem-som, a construção e compreensão do espaço diegético;
- Compreender a significância do sonoro e do visual dentro do contexto fílmico;
- Verificar se os indivíduos aplicam diferentes valores às assimilações das linguagens visual e sonora;
- Descobrir qual das duas linguagens as pessoas fruem mais facilmente.

Metodologia

- **Da coleta de dados:**
 - *Pesquisa bibliográfica*, acerca das temáticas música, cinema, objetos sonoros, audiovisual, fenomenologia da percepção e afins, com o objetivo de gerar e consolidar um referencial teórico consistente, que permita analisar de maneira apropriada os dados coletados.
 - *Elaboração e aplicação de questionário*. Este questionário será elaborado de maneira a conter perguntas de direcionamento específico, com respostas discursivas, não utilizando

² Sound defines itself in terms of the temporality and spatiality of the image, observing a synchronism and/or perspective dictated by the visuals. Its mimetic process takes as a model not pro-filmic event but the recorded image of it. The sound track does not duplicate the world set before it; it realizes an imaginary world, endowing the space and objects within the story space with another dimension that complements their temporal and spatial existence as representations. What the sound track seek to duplicate is the sound of an image, not that of the world.



referência de escolha múltipla ou padronização por escala. Contará ainda com uma seção para que os entrevistados justifiquem suas respostas, a fim de obter um resultado bastante contemplativo.

- **Da pesquisa:** se dará com alunos do curso de licenciatura em música da Faculdade de Música do Espírito Santo e dos cursos de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. A amostra contemplará estudantes do 1º ao 8º período das instituições e a escolha dos mesmos não obedecerá a nenhum critério previamente estabelecido. Serão escolhidos o dia da semana e o período de aplicação do questionário de maneira conveniente. Dessa forma, a amostra será constituída por aqueles alunos que estiverem presentes na instituição e que concordarem em participar da pesquisa.

- **Do procedimento:**
 - Seleção do filme, e em seguida da cena que será fruída;
 - Edição da cena, separando as bandas de imagem e de som, sendo que a banda sonora conterà todos os objetos sonoros que compõe a cena;
 - Gravação, para uso futuro, das bandas separadas;
 - Confeção do questionário a ser aplicado aos estudantes. Nesta etapa, as bandas do filme servirão de orientador para composição das perguntas;
 - Seleção da amostra de estudantes respondentes;
 - Aplicação do questionário aos estudantes. Essa etapa se dará junto à fruição das bandas de imagem e som do filme previamente selecionado, com subsequente aplicação do questionário;
 - Organização e catalogação dos dados coletados;
 - Categorização dos questionários aplicados por blocos de respostas para alcançar os objetivos dessa pesquisa;
 - Quantificação, em tabelas e gráficos estatísticos, das percepções e sensações concluídas pelos alunos através do filme, correlacionando esses aspectos com os níveis sensoriais direcionados em bibliografia;
 - Análise, em conformidade com o referencial teórico, das opiniões dos estudantes sobre os aspectos sensoriais e audiovisuais mais indicados por eles em relação à composição fílmica;
 - Extração de conclusões e implicações sobre a pesquisa desenvolvida;



- Redação da monografia;
- Defesa da monografia.

Resultados Esperados

Esperamos, através deste trabalho, compreender o espaço diegético³ dentro do contexto fílmico. Ainda, identificar e entender as relações sonoro-visuais no tangente à significância da arte cinematográfica.

Com o auxílio de questionários aplicados durante a pesquisa e fundamentados nas bibliografias pesquisadas, pretendemos chegar a conclusões que orientem acerca de como o indivíduo contemplador se relaciona estética e ideologicamente com o cinema. Da mesma forma, se esta arte se reconhece como um campo fenomenológico que atinge profundamente os acontecimentos perceptivos do espectador. Assim, por se tratar de um público de artistas visuais e músicos, esperamos que os entrevistados apresentem concepções e informações conscientes e coerentes acerca de suas experiências com o objeto da pesquisa.

Os resultados conclusivos deste trabalho poderão ser utilizados como subsídio para a fundamental compreensão da relação sonoro-visual, bem como possibilitará um melhor embasamento para as criações composicionais, interações entre as linguagens, experiências e composições fenomenológicas e explorações teóricas, dada a limitada quantidade de pesquisas nesta área

Por fim, acreditamos que uma pesquisa que discuta a relação sonoro-visual em contextos fílmicos possa trazer avanços para se compreender possíveis influências na formação de apreciadores de obras de arte, sobretudo, da música, utilizando os resultados deste estudo para desenvolvimento da educação musical através da inclusão do objeto cinematográfico em sala de aula.

³ De acordo com Metz (apud FLORES, 2006, p. 13), diegese designa a instância representada do filme, isto é, o conjunto de denotação fílmico: o enredo em si, mas também o tempo e o espaço implicados no e pelo enredo, portanto, as personagens, as paisagens, acontecimentos e outros elementos narrativos, desde que tomados no seu estado denotado.



Referências

- BARBOSA, Karla; FRANÇA, Cecília. Apreciação musical de crianças de sete a dez anos em escola regular: um estudo a partir das teorias do grafismo infantil de Luquet e Lowenfeld. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-10.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BELTON, John. Technology and Aesthetics of Film Sound. In: WEIS, Elizabeth; BELTON, John (org.). *Film Sound: theory and practice*. Nova York: Columbia University Press, 1985. p. 44-53.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, 1997. (Ciclos 1 e 2).
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, 1998. (Ciclos 3 e 4).
- EISENSTEIN, Sergei. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- _____. *O sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- FLORES, Virginia Osorio. *O cinema, uma arte sonora*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- FORNARI, José; MANZOLLI, Jônatas; SHELLARD, Mariana. O mapeamento sinestésico do gesto artístico em objeto sonoro. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 69-84, jun. 2009.
- GAINZA, Violeta. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NUNES, Benedito. *A Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- PACHECO, Caroline. O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, Goiânia, p. 121-131, 2007.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.



Ações para o desenvolvimento da educação musical no Rio Grande do Norte

Valéria Lazaro de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande no Norte (UFRN)
vcarvalhodeart@msn.com

Jean Joubert Freitas Mendes
Universidade Federal do Rio Grande no Norte (UFRN)
jean_joubertmendes@yahoo.com.br

Este trabalho relata as principais ações coordenadas pelo GRUMUS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em busca do desenvolvimento da Educação Musical neste Estado. Entre as principais realizações, destacamos o investimento na Formação Inicial de professores de música através do Curso de Graduação em Música-Licenciatura da UFRN, da inserção da Escola de Música da UFRN no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, dos trabalhos de Pesquisa desenvolvendo projetos de Educação Musical com vistas a mapear a situação da Educação Musical na cidade de Natal e desenvolver recursos didáticos para o ensino de Música, além da criação de projetos de Monitoria para a capacitação docente dos alunos. Tem sido realizadas também, ações extencionistas com a organização de encontros científicos nos níveis local e regional. Este trabalho apresenta ainda as ações realizadas em parceria com o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física-PAIDEIA-UFRN voltadas para a Formação Continuada de professores do Ensino Básico com o investimento em cursos de capacitação para o ensino de Música, além da criação de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Artes e Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Formação Inicial; Formação Continuada.

Introdução

Desde a aprovação em 18 de agosto de 2008, do dispositivo que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, a área de música vem recuperando gradativamente o seu espaço nas salas de aula, o que se constitui numa grande responsabilidade para nós, educadores musicais, enquanto fomentadores e articuladores de diferentes estratégias junto aos órgãos responsáveis pela consolidação e implementação da referida Lei. Este momento, não apenas se configura como um dos grandes avanços para o ensino de música no país na atualidade, como abre espaço para novas perspectivas, o que tem incentivado a instalação de processos de investigação e reflexão sobre a metodologia da educação musical no contexto da escola, sobre a qualificação do profissional que a pratica, bem como, a inserção da educação musical no contexto das políticas públicas, no sentido de avaliar e fortalecer os cursos e instituições já existentes. Atentos às necessidades atuais do estabelecimento de ações para o



desenvolvimento do ensino de música no Estado do Rio Grande do Norte, iniciamos uma série de atividades unindo Ensino, Pesquisa e Extensão, coordenadas pelo GRUMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Parte dessas ações foram publicadas em texto intitulado “*Projetos articulados para a implementação da Lei 11.769/08 e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música em Natal/RN*” (MENDES; CARVALHO, 2009). Estas ações foram desenvolvidas, na ocasião, para lidar com as condições da cidade de Natal, assim, desde então, outros projetos foram iniciados buscando a consolidação do que estava em desenvolvimento e a ampliação do nosso campo de atuação para todo o Estado.

Ações para a formação inicial

Com a aprovação da Lei 11.769/08 aumentou a nossa responsabilidade quanto à formação de professores para o ensino de música, uma vez que teremos que preparar um grande contingente para fazer valer, de fato, a Lei que está em discussão. Sendo assim desenvolvemos várias frentes de trabalho que são dispostas a seguir como ações de Ensino e Pesquisa e Extensão.

Ações de Ensino

Na Escola de Música da UFRN – EMUFRN temos desde 1997 o curso de Bacharelado em Música com a formação em uma variedade de instrumentos musicais. No ano de 2005 foi iniciado o curso de Música-Licenciatura que já recebeu até o momento 220 alunos entre formados ou em formação. O curso apesar de recente já sofreu mudanças na sua estrutura curricular de modo a instituir uma formação mais consistente para os alunos. Como meio de ampliar o corpo de professores de música para atuação na Educação Básica temos incentivado os alunos formandos do Curso de Bacharelado ao “reingresso automático”¹ para a Licenciatura. Em 2010, dos 52 alunos que ingressaram no curso 12 reingressaram nesta modalidade. O reingresso dos bacharéis é um meio de ampliarmos o número de docentes, devido ao aproveitamento de uma parte considerável das disciplinas do curso anterior, o que permite a conclusão da Licenciatura em um tempo inferior aos 4 anos previstos inicialmente. Outra ação importante começou em 2009 quando a Licenciatura em Música da EMUFRN iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, programa financiado por uma parceria entre o Ministério da Educação – MEC, a Coordenação

¹ “O reingresso automático” é um modo legal de ingresso onde alunos de um mesmo curso, ao finalizarem sua graduação, podem reingressar para outra habilitação sem processo seletivo.



de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE através do Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007 (PIBID, 2007) que “foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior” (PIBID, 2010). Com uma equipe formada por um coordenador, uma supervisora, e mais 6 bolsistas² o PIBID – Música da UFRN já realizou 21 ações em Natal beneficiando aproximadamente 480 alunos da Rede Estadual de Ensino³ que estão ligados diretamente ao projeto e cerca 1000 alunos que participaram das ações extraclasse⁴ (PIBID, 2009; PIBID, 2010b). Esse projeto tem potencializado a formação docente dos alunos da Licenciatura que passaram a atuar em situações reais de ensino identificando as demandas, as dificuldades e aprendendo a criar soluções para que o ensino de música aconteça.

Buscando fortalecer a formação dos alunos, ainda em 2009 iniciamos os trabalhos no projeto intitulado “*Formação de professores e desenvolvimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de música no Ensino Médio*” financiado através do Programa de Apoio a Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRN (MENDES, 2009). Este projeto busca qualificar profissionais para o ensino de música com conhecimento sobre metodologias específicas para o Ensino Médio, contribuindo para o preenchimento de uma lacuna ainda existente na área da Educação Musical. Para o desenvolvimento deste estudo tem sido realizada uma ação interdisciplinar entre três componentes curriculares do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da EMUFRN. Os componentes são: “Atividades Orientadas III” que tem como objetivo demonstrar as possibilidades de atuação pedagógica em Educação Musical para jovens e adultos, desenvolvendo a capacidade de planejamento e organização para a prática pedagógica; “Didática Musical” que busca oferecer conhecimento didático acerca das técnicas de ensino-aprendizagem musicais elaboradas por educadores, filósofo e psicólogos sobre a Educação Musical; e o Estágio Supervisionado IV que é a última etapa de Estágio do aluno da Licenciatura. O objetivo dessa disciplina é capacitar o estudante para a prática docente no ensino e aprendizagem da música no Ensino Médio através da atuação em situações reais de ensino da música.

² Dos 6 alunos bolsistas, 3 tem bolsa financiada pela CAPES e os outros 3 tem bolsa do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI).

³ O PIBID-Música da UFRN desenvolve suas atividades na Escola Estadual Floriano Cavalcanti-FLOCA em Natal-RN.

⁴ Dois projetos extraclasse foram responsáveis pelo grande número de alunos participantes: o Festival de Paródias que culminou numa apresentação pública e a exposição do projeto no stand da XVI Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura-CIENTE/2010 da UFRN que aconteceu dentro das atividades da 62ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC realizada nesse ano de 2010 em Natal.



Os procedimentos metodológicos desse trabalho prevêm o desenvolvimento de metodologias para o Ensino Médio a partir de estudos bibliográficos e observação de práticas de ensino. Também são elaboradas ferramentas de verificação com a observação dos professores e monitores com a avaliação do desenvolvimento do monitor quanto ao entendimento dos conceitos básicos compreendidos na prática docente e aplicação desses princípios.

Ações de Pesquisa

Através do Grupo de Pesquisa – GRUMUS também temos produzidos projetos que possam fomentar o ensino de Música. A primeira necessidade foi averiguarmos a real situação desse ensino na região. Assim, foi iniciada em março de 2009 uma pesquisa intitulada “*A prática da educação musical nas escolas de Natal*” (CARVALHO, 2009), tendo como principal objetivo, investigar a real situação da educação musical nas escolas de Natal/RN. Como o número de escolas é muito amplo, decidimos iniciar um mapeamento pela rede municipal de ensino, que conta com 66 escolas de ensino fundamental do 1º ao 9º anos.

Os alunos participantes da pesquisa foram em visita às escolas municipais do município de Natal, para aplicar um questionário aos dirigentes, tendo como questões centrais: que conhecimento os dirigentes possuem sobre a aprovação da Lei 11.769/2008? De que forma a escola está se mobilizando para sua implantação? Qual a qualificação dos docentes que atuam na escola sob sua direção? Iniciamos a investigação com as escolas municipais de Natal, perfazendo o total 66 escolas visitadas. Com esse mapeamento foi possível identificar o número de escolas que tem aulas de Arte (considerando as várias linguagens), aulas específicas de música, a quantidade de turmas e anos que tem esse acesso e qual a carga horária destinada para essas linguagens. Além disso, essa pesquisa nos trouxe um levantamento sobre a formação dos profissionais que atuam na área de arte/música nos abrindo espaço para construir estratégias que possam propiciar a qualificação dos profissionais que ensinam música na cidade.

Reconhecendo a necessidade de produzirmos materiais para o ensino de Música, iniciamos o projeto “*Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos*” (MENDES, 2008) que utiliza uma metodologia embasada nos estudos da Educação Musical, Etnomusicologia e Antropologia, buscando o desenvolvimento de recursos didático-musicais para o ensino-aprendizagem de música, a partir da coleta, análise e manipulação de brincadeiras, jogos e materiais musicais didáticos presentes na cultura urbana de Natal. Para a coleta, selecionamos espaços de atuação da Educação Musical



com público entre 9 e 12 anos de idade. A idade está relacionada ao fluxo de brincadeiras e jogos musicais que é mais freqüente nessa faixa etária. Na metodologia utilizamos recursos da pesquisa quantitativa para levantamento do número de elementos didático-musicais coletados, bem como para a quantificação dos recursos potenciais encontrados em cada item coletado. Este projeto utiliza recursos da pesquisa qualitativa que tem permitido conhecer mais profundamente os dados coletados proporcionando conexões com o universo onde eles se desenvolveram. Para a coleta observamos o cotidiano das crianças com entrevistas sobre a execução e o fundamento dos jogos praticados por elas. Para registro da pesquisa e para que pudéssemos analisar melhor o desenvolvimento dessas atividades, utilizamos a gravação em áudio e vídeo e fotografias. Após a coleta dos dados, passamos a estudar mais profundamente os materiais lúdicos através do particionamento dos jogos em categorias identificáveis por potencialidades educativo-musicais como: rítmicas, melódicas, tímbricas, e ainda psicomotoras e textuais, com o estudo dos vocabulários utilizados. Os materiais coletados e analisados até esse momento da pesquisa tem demonstrado que são potenciais facilitadores do ensino de música. As observações dos resultados apontam que os jogos, principalmente os jogos de mãos, propiciam o desenvolvimento rítmico e corporal, além do uso de melodias. O uso de textos, muitas vezes construídos com objetivos sonoros, mais do que semânticos, demonstra o potencial criativo encontrado na composição das crianças que tem diversas variações de uma mesma brincadeira. Por seu aspecto muitas vezes coletivo, o fazer através dos jogos musicais propicia ainda o estreitamento das relações entre os envolvidos, desenvolvendo a afetividade e interação. Os dados indicam ainda que a organização dos elementos potenciais de cada jogo permitirá a criação de um guia de aprendizagem de música pautado na utilização processual de recursos lúdicos. O material organizado e catalogado será matéria-prima para a criação de novos jogos musicais orientados para o desenvolvimento de habilidades musicais específicas.

Ações de Extensão

Para criar uma interação entre as atividades coordenadas pelo GRUMUS e pesquisadores da Educação Musical organizamos uma série de encontros científicos envolvendo mais 550 participantes entre professores e alunos. Em 2008 e 2009 realizamos o IV e V Fórum de Pesquisa em Música da EMUFRN para discutir a formação do professor de Música. Tivemos como convidados professores pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Goiás. Realizamos ainda em 2009 o I Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical que teve



como objetivo discutir estratégias para a implementação do ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Com a articulação para a implementação do ensino de música na escola em andamento, esse evento foi importante para estabelecermos novas metas. Assim em 2010 realizamos o IX Encontro Regional da ABEM Nordeste e II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical que mobilizou pesquisadores, professores e estudantes dos nove Estados do Nordeste em prol de uma discussão sobre as políticas públicas para a Educação Musical. Esse evento permitiu ainda mais uma aproximação junto a Secretaria de Educação do Município que compreendeu o papel da ABEM no desenvolvimento do ensino de Música.

Ações em políticas públicas com articulação junto à Secretaria Municipal de Educação

Com o desenvolvimento das pesquisas e o levantamento parcial sobre a situação do ensino de Música nas Escolas Municipais de Natal, visitamos a Prefeitura Municipal da cidade, criando um diálogo entre a Universidade e a Secretaria de Educação, o que nos trouxe grandes avanços nas discussões e estratégias para a inserção da música no contexto da escola. Encontramos um Edital de Concurso para magistério em andamento, ainda persistindo em um programa polivalente, mas após um frutífero diálogo entre gestores, conseguimos rever o edital e garantir o concurso para as áreas específicas da Arte, que chegou ao seguinte resultado: 86 professores aprovados para o Ensino de Música, 28 aprovados para o Ensino de Teatro, 19 aprovados para o Ensino de Artes Visuais e 13 aprovados para o Ensino de Dança (FUNDAÇÃO JOÃO DO VALE, 2010). Essa articulação com a Secretaria Municipal de Educação abriu uma nova perspectiva para o ensino de Música na rede municipal, além de incentivar a formação no curso de Graduação em Música. Com os avanços, a Secretaria de Educação propôs a inclusão do ensino específico de Música na rede municipal nos 3º e 7º anos. Foi acordado um revezamento com as outras linguagens que passam a atuar da seguinte forma: 1º, 2º e 6º anos com Artes Visuais, 5º e 8º com Dança e 4º e 9º anos com ensino do Teatro. Apesar de não termos participado diretamente da discussão que criou esse modelo de revezamento, a Secretaria já sinalizou para uma avaliação e possível reestruturação, se necessária.

Ações para a formação continuada

Trabalhando fortemente na Formação Inicial entendemos que era preciso investir na formação continuada, sobretudo dos professores já atuantes na rede de ensino. Os dados da



Pesquisa de Carvalho (2009), mostraram que a maior parte dos professores atuantes no ensino de Arte/Música, não tem formação específica, ou tiveram uma formação polivalente nos cursos de Educação Artística. Desse modo, considerando a necessidade de um profissional com conhecimento específico nas linguagens artísticas: música, artes visuais, dança ou teatro, tornou-se de extrema necessidade estabelecermos diretrizes que possibilitassem aos profissionais da área, que se encontram em pleno exercício docente, bem como aos futuros profissionais, a construção de alternativas reais e efetivas para esse novo perfil profissional.

Neste sentido, buscamos constituir um espaço de articulação entre a universidade e a escola, por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, tomando como referência o cotidiano, a realidade local e os conhecimentos produzidos na prática pedagógica. Sabemos que até o início da década de 80 do século XX, o paradigma de formação de professores pressupunha que os conhecimentos elaborados por especialistas distantes da realidade escolar deveriam ser repassados aos professores da escola básica e reproduzida por esses últimos (PERNAMBUCO, 1993). O fundamento de tal paradigma assentava-se na dicotomia teoria-prática, pois caberia aos especialistas elaborarem a teoria que seria praticada por professores-reprodutores.

Nesse sentido, Tardif (2002, p.15) esclarece que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Foi partindo desses princípios, acrescido do entendimento de que a formação continuada, compreendida como um processo interativo e dinâmico constitui-se numa rede de produção de saberes e de desenvolvimento da organização curricular que nos candidatamos em 2010 à Chamada Pública (MEC/SEB⁵/SECAD⁶) do Ministério da Educação propondo a “*Oficina de Educação Musical*” com carga horária de 180 horas e que busca capacitar o docente da rede pública através da aprendizagem de novas metodologias para o ensino da música com desenvolvimento e ampliação das habilidades da expressão musical. Esse curso de aperfeiçoamento será realizado nas cidades de Natal, Caicó, Nova Cruz, Assu e João Câmara cobrindo uma vasta região do Estado do Rio Grande do Norte. Além da aplicação do

⁵ Secretaria de Educação Básica do MEC.

⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.



curso, esse projeto produzirá o material didático que servirá de auxílio para a realização dos trabalhos.

Outra ação do GRUMUS a partir do ano de 2010 foi a criação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*⁷. O Curso de Especialização em Educação Musical na Educação Básica tem carga horária de 360 horas e tem como objetivos “analisar e discutir os pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de Música na escola, buscando redefinições no fazer pedagógico dos professores que atuam na rede de ensino pública e/ou particular no que diz respeito aos saberes e práticas pedagógicas”. Outro objetivo é “desenvolver um processo de discussão sobre os fundamentos científicos, filosóficos e pedagógicos da Música, dos saberes artísticos e estéticos e suas relações com as práticas pedagógicas, considerando-se a realidade de ensino na qual os professores (as) estejam inseridos” (CARVALHO; MENDES, 2010).

Considerações finais

Podemos perceber que os bons resultados advêm do investimento em uma formação acadêmica comprometida com os novos paradigmas em educação musical, bem como, com o apoio do governo na implantação e manutenção de políticas públicas que desenvolvem projetos de formação inicial e continuada para o professor que atua na Educação Básica. Como nos fala Queiroz (2010), em sua exposição no IX Encontro da ABEM Nordeste, em Natal, precisamos agir em duas frentes paralelas, mas inter-relacionadas:

- 1) Conhecer, participar e se adequar aos programas e ações de políticas públicas existentes;
- 2) Ter uma visão crítica e contextual do cenário político consolidado para propor e articular novos rumos para a educação musical nesse contexto. Com isso através de trabalhos unindo, Ensino, Pesquisa, Extensão, políticas públicas, Formação Inicial e Continuada temos buscado implementar o ensino de Música na Educação Básica transformando a realidade atual e produzindo meios para o crescimento progressivo desse ensino no Estado.

⁷ Até o ano de 2008 já havíamos participado de 2 outras especializações coordenadas pelo Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física-PAIDEIA-UFRN, mas que capacitava professores de Arte com módulos específicos para o ensino de Música.



Referências

CARVALHO, Valéria Carvalho. *A prática da educação musical nas escolas de Natal*. Projeto aprovado pela PROPESQ – Pro-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CARVALHO, Valéria; MENDES, Jean Joubert Freitas. *Projeto de Especialização em Educação Musical na Educação Básica*. Projeto aprovado pela PPG – Pro-reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FUNDAÇÃO JOÃO DO VALE. *Resultado do concurso 0307 para professor permanente*. Disponível em: <<http://www.fundacaojoaodovale.com.br/admin/concurso/resultados/Resultado%20Final%20Concurso%20Publico%20de%20Natal.PDF>>. Acessado em 15 de jul., 2010.

MENDES, Jean Joubert Freitas. *Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos*. Projeto aprovado pela PROPESQ – Pro-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

_____. *Formação de professores e desenvolvimento de metodologias para o ensino-aprendizagem de música no Ensino Médio*. Projeto do Programa de Apoio a Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRN, PROGRAD, Natal, 2009.

MENDES, Jean Joubert Freitas ; CARVALHO, Valéria . Projetos articulados para a implementação da Lei 11.769/08 e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música em Natal/RN. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. In: *Anais...*, ABEM: Londrina/PR.

PERNAMBUCO, Marta. *Pesquisando as expressões da linguagem corporal (Artes e Educação Física)*. Caderno Didático I. Natal, RN: PAIDÉIA, 2005.

PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Edital do MEC/CAPES/FNDE N° 1/2007. Brasília, 2007.

_____. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em: 15 de jul., 2010.

_____. *Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2010*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CAPES, Natal, 2009.

_____. *Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de setembro de 2009 a setembro de 2010*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CAPES, Natal, 2010b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pronunciamento executado durante o IX Encontro Regional da ABEM Nordeste e II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical. Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



Ações pedagógicas no contexto de aulas de canto: A necessária relação entre a técnica musical e as emoções

Adriana L. P. Braga
UnB
braga.adriana@gmail.com

Maria Carmen V. R. Tacca
UnB
mctacca@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo está apoiado em uma pesquisa de caráter qualitativo que teve como base a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2005). Tivemos como objetivo apreender os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, na busca de compreender de que forma estas prioridades configuram as relações estabelecidas com os alunos. O aporte teórico é a abordagem histórico-cultural em Psicologia, que privilegia as relações sociais no desenvolvimento humano. Metodologicamente, utilizamos observações de aulas, conversações formais e informais com seis participantes – duas professoras e seus alunos, e como recurso de registro das informações, fizemos uso de um diário de campo. A pesquisa se deu em uma escola de música pública, localizada em Brasília-DF. Os resultados obtidos mostram que, a despeito de os aspectos técnicos e musicais exercerem grande força no momento de definição das ações pedagógicas dos professores, nas relações sociais que compõem o contexto ensino-aprendizagem de canto também se torna essencial o espaço das emoções e vivências, do diálogo para expressões subjetivas e negociações, bem como da aprendizagem reflexiva.

Palavras-chave: Canto, Ações Pedagógicas, Técnica Musical.

Introdução – O Problema de Pesquisa

A música pode ser vivenciada de diversas formas. Alguns se relacionam com ela como apreciadores, a partir de músicas veiculadas em rádios, tvs, cds, dvds, internet, shows, concertos, entre outros. Há quem possa ter um contato com ela a partir de aulas de Educação Musical, como em colégios, ou ingressar em coros vinculados a instituições públicas ou privadas, por exemplo. Há outros, ainda, que buscam uma escola especializada a fim de poder se dedicar e obter a orientação de um professor que, frequentemente, trabalha em sistema de aulas individuais.

Tratando-se em especial do último caso, aquele que ensina é, muitas vezes, responsável por introduzir o sujeito formalmente à música. Assim, a maneira de o professor conduzir os trabalhos, o que parece estar ligado à forma como ele apreende o aluno – afetiva e intelectualmente, talvez exerça grande força na relação a ser estabelecida entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, no caso em discussão, a música e, mais especificamente, o canto.



O professor se encontra em posição privilegiada para criar condições favorecedoras para que esta relação aconteça de forma prazerosa e produtiva, o que pode conduzir a um desenvolvimento impactante, já que é ele quem, comumente, decide quais as prioridades nas ações ligadas ao programa curricular, orienta o repertório a ser desenvolvido, bem como define as questões técnicas e musicais.

Quanto mais iniciante for o aluno, talvez mais dependência ele tenha das ações do professor. Por consequência, a relação de confiança estabelecida entre eles pode criar uma atmosfera promissora para o processo de ensinar e aprender. Disso se objetiva devolver ao aluno as decisões ligadas ao contexto de sua própria aprendizagem, o que pode possibilitar que o processo de aprender se desenrole de maneira crítica e reflexiva. Encontramos apoio em González Rey (2006) ao argumentar que “o aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem” (p. 40).

A forma como se desenvolve esta relação de confiança está vinculada ao contexto das relações sociais estabelecidas em sala de aula, no qual aluno e professor trazem uma bagagem de emoções, vivências, experiências ligadas ao processo ensino-aprendizagem, formas particulares de dialogar, entre muitos outros aspectos que participam da história de vida de cada um. Neste sentido, Tacca (2004) argumenta que o espaço relacional deve ser conduzido tanto pelo professor quanto pelo aluno, com o intuito de que se estabeleça uma relação plena. Nas palavras da autora,

Entrar em relação [...] implica assumir e ter compromisso prolongado com o outro. Na sala de aula, as relações serão estabelecidas se professores e alunos dispuserem-se ao encontro, assumirem um compromisso de responsabilidade, interesse mútuo, disponibilidade (p. 109).

No contexto ensino-aprendizagem de canto pode haver um sujeito que procure ajuda para aprender a cantar ainda que tenha sido rotulado como desafinado ou, então, outro que pertença ao grupo dos que, mesmo não tendo passado por um estudo formal de canto, 'possuem uma voz privilegiada', e busque ajuda para aprimorar suas condições vocais. Pode haver, também, um professor que, por experiência própria, pense que o desafinado nunca poderá cantar bem ou, ainda, outro que prefira um aprendiz totalmente inexperiente a fim de, por exemplo, perceber as suas contribuições no desenvolvimento deste aluno.

Este contexto é, assim, permeado por significados, emoções, vivências que compõem a relação estabelecida entre aluno e professor, no alcance dos objetivos propostos. Desta forma, a sintonia com as vivências, as emoções, os significados entre aluno e professor poderá



influenciar no desenrolar de cada aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento do próprio aprendiz.

Deste modo, levantamos alguns questionamentos: Quais são os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas? De que forma estas prioridades aparecem nas relações que o professor estabelece com os alunos? Quais as implicações dessas prioridades nos avanços dos alunos?

Justificativa

Partindo de nossa convivência na prática, temos a indicação de que, comumente, no contexto de aulas de canto, se coloca como condição *sine qua non* para a aprendizagem a necessidade de que o sujeito saiba, *a priori*, cantar afinadamente, bem como de que ele possua um 'bom material vocal'. Um contexto assim configurado mostra que tanto professor quanto aluno estão em busca de uma especialização técnica e musical, de um aprimoramento constante e de uma *performance* o mais próxima possível da perfeição.

Costa (2001), por exemplo, argumenta nesta direção quando discorre sobre o processo ensino-aprendizagem do canto. O autor declara que

[...] o trabalho é realmente penoso e, por isso, será preciso reunir uma série de fatores complementares, *além de bom material vocal*, quais sejam: *inteligência para o canto*, musicalidade, boa saúde e disposição para aceitar os rigores do ensino (p. 16). [grifo nosso].

A expressão “bom material vocal” parece estar próxima de “voz bonita” ou “voz privilegiada”. A “inteligência para o canto” pode estar relacionada à facilidade que o indivíduo “precisa ter” para entender e dominar os aspectos técnico-vocais, dos quais também se incluem as questões relativas à afinação. Isso merece ser questionado.

A nosso ver, tanto as questões subjetivas, as emoções, as vivências, o pensamento reflexivo, quanto o próprio contexto relacional, o diálogo, as negociações, a confiança mútua na aprendizagem aparecem com muita força no momento de ensinar e aprender canto. Um espaço pedagógico que assim não seja constituído pode criar barreiras para que o aluno seja incentivado a ter avanços promissores naquilo que intenta aprender, e até mesmo a guiar a si próprio em seu processo de desenvolvimento.

Assim sendo, torna-se importante pesquisar o valor desses aspectos e suas implicações em momentos específicos de aula de canto. Desta forma, o nosso objetivo de pesquisa centra-se nessas questões para serem investigadas em seu valor e impacto.



Objetivo

- Identificar e analisar os aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, procurando compreender como essas prioridades configuram as relações que eles estabelecem com seus alunos.

Esclarecemos que este foi um dos objetivos de um trabalho maior de pesquisa elaborado no Mestrado Acadêmico em 2009. A partir desse objetivo, nos encaminhamos para a explicitação dos procedimentos metodológicos que nos apoiaram na investigação.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, na qual se usou como base a Epistemologia Qualitativa tal como formulada por Gozález Rey (2002; 2005b). Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa se desenvolve por meio de um processo de construção e interpretação do conhecimento, no qual a construção da informação se dá a partir de ‘indicadores’. Segundo o autor, “um indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (2005a, p. 48).

Para González Rey (2005a), os instrumentos utilizados na pesquisa tornam-se apenas indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados, deixando de ser fornecedores de resultados, o que permite “descentralizar as formas dominantes que vão tomando o processo de comunicação por meio de diálogos que se desenvolvem no curso da pesquisa” (p. 48).

O autor explica que a investigação gera diálogos formais e informais entre pesquisador e participantes, bem como entre os próprios participantes, o que os torna [os diálogos] muito relevantes, uma vez que “neles se desenvolve a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles como grupo” (2002, p. 85).

O local escolhido para a pesquisa foi uma escola pública de música – um Centro de Educação Profissional de Ensino Básico e Técnico – localizada em Brasília-DF, onde são oferecidos cursos de instrumentos musicais e voz, nas áreas de Música Popular e Erudita.

Foram selecionados seis participantes: duas professoras de Canto – a quem nomeamos de Márcia e Clarisse – e quatro alunos. Assim o fizemos para podermos observar



os processos de ensinar e aprender, o que interessava à pesquisa. Cada participante teve conosco um momento de conversação formal. Nossa intenção em conversar também com os alunos foi a de obter um panorama mais completo dos aspectos que o professor de canto prioriza em suas ações pedagógicas, bem como a de saber de que forma estas prioridades aparecem nas relações estabelecidas entre aluno e professor, o que, de fato, nos ajudou.

Na construção e interpretação das informações geradas a partir desse procedimento de pesquisa também fizemos uso de observações para as quais o diário de campo era um apoio essencial, pois continha o registro de aulas observadas, de conversações informais que aconteceram dentro e fora do espaço de sala de aula, além de alguns dos questionamentos da própria pesquisadora. O tempo de inserção em campo foi de dois meses.

Tendo em vista o objetivo que selecionamos para este artigo, nos conduzimos, agora, para trazer os resultados e conclusões a partir das análises construtivo-interpretativas (GONZÁLEZ REY, 2002) geradas pelas informações que surgiram no momento empírico da pesquisa.

Análises Interpretativas, Resultados e Conclusões

Na análise construtivo-interpretativa de nossos dados encontramos uma trama entre os aspectos que os professores de canto priorizam em suas ações pedagógicas e as formas como encaminham as relações com seus alunos, trama essa na qual apareceu a importância das emoções no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

No que tange aos aspectos que o professor de canto prioriza para definir suas ações pedagógicas, sobressaíram as questões técnicas e musicais. Entretanto, também ficou evidente que a ação pedagógica não está dissociada do clima de confiança entre professor e aluno, o que permite que diferentes emoções se expressem de forma contundente. É isso que queremos mostrar nas análises que se seguem.

Dentre as questões técnicas e musicais, o desenvolvimento da expressão, da musicalidade dos alunos foi um aspecto que apareceu nas ações de ambas as professoras: Clarisse e Márcia. A fala da professora Clarisse nos mostra que ela busca dar elementos para que o aluno comece a trabalhar a expressão musical ainda que este seja iniciante:

Eu sei que ele não está preparado pra fazer nenhum sinal de intensidade, nem dinâmica. Ele não controla a própria voz, nem a musculatura, nem o próprio corpo. Porém, eu começo já a trabalhar isso. Quando eu digo que canto junto é porque eu começo a trabalhar a musicalidade do aluno. Ela tem que ser treinada. Se ele não consegue, está tudo bem. [...] tem aluno que,



aparentemente, não é musical. Mas só que, na verdade, ele não sabe se expressar. Se você começa a trabalhar isso com o aluno, você desenvolve o aluno também, e às vezes ele acha o caminho dele (profa. Clarisse).

O discurso da professora Clarisse nos indica que ela buscava desenvolver a musicalidade dos alunos mesmo diante de situações que poderiam limitar suas ações com iniciantes. A título de exemplo, ela usava a estratégia de cantar junto com o aluno. Também na prática diária da professora presenciamos alguns momentos nos quais ela agia nesse sentido. Quando uma aluna estava executando a música ‘Romaria’, de Renato Teixeira, por exemplo, a professora solicitou que ela cuidasse para ‘não sobre articular’, ‘não pesar’ e ‘não quicar’ (ou não acentuar as sílabas) em **sou caipira, pira, pora nossa’...** E, ao trabalhar o texto, a professora lembrou: ‘você está contando uma história’.

Esses artifícios usados pela professora Clarisse nos indicam que ela buscava desenvolver a musicalidade da aluna. Do mesmo modo, a professora Márcia tem em sua fala a necessidade de desenvolver a expressividade de seus alunos, o que ela chama de ‘cultivar a expressão’:

É uma formação meio específica, de cultivar a expressão. É um pouco diferente, talvez, de outras áreas. Embora eu também ache que em qualquer área, até na matemática, devia ser assim. [...] Eu me lembro de uma professora de matemática que colocava aquela equação no quadro e dizia: ‘olha só, que coisa perfeita!’ E eu olhava aquilo. Aí eu queria fazer matemática [...] Porque ela era apaixonada por aquilo! Eu fico arrepiada de lembrar dela! Ela mostrava aquilo pra mim. Era uma obra de arte aquela equação lá no quadro! (profa. Márcia).

O exemplo que aparece na fala da professora Márcia nos mostra que o termo “cultivar a expressão”, mesmo que tenha forte relação com a perspectiva de técnica vocal, não pode ser visto como independente do componente emocional, ou seja, técnica e emoção se articulam. Essa idéia está presente no exemplo acima, quando se fala das relações entre o sujeito e a matemática, ou da paixão por uma equação matemática. Dessa forma, o componente emocional não pode se dissociar do processo de ensinar e aprender música, pois são as emoções que permitem os grandes impactos e estão também presentes nas grandes reflexões.

Nas aulas da professora Márcia, presenciamos várias vezes o trabalho de “cultivar a expressão”. Na passagem do repertório, um trecho do diálogo entre professora e aluna pode nos servir de ilustração:

Professora: – Pensa no que você está falando, como você está sentindo fazendo essa



música. [...] A gente está precisando colocar você pra se divertir.

Aluna: – Acho que eu estou muito presa às notas, à partitura. Só canto lendo.

Professora: – Tirar a partitura pode ajudar a entrar mais em contato com a música.

Aluna: – Estou sentindo isso mesmo. Está artificial, não está natural.

As falas das participantes aqui também nos indicam que o “cultivar a expressão” tem forte relação com o trabalhar as emoções no contexto de aula, especialmente no momento da execução musical. Assim sendo, o componente emocional está na base daquilo que a professora pede à aluna. Outro detalhe importante é a forma como o diálogo estabelecido entre elas favorece a reflexão da aluna de que a interpretação da música se torna artificial na medida em que esta se mantém presa à partitura musical.

Favorecer a aprendizagem reflexiva nos remete à González Rey (2006) quando argumenta que o aluno necessita ter tempo para levantar seus questionamentos e poder caminhar em suas conclusões, visto que, desta forma, ele estará assumindo um compromisso pessoal com o objeto de sua aprendizagem.

Os argumentos aqui expostos, então, nos mostram que o desenvolvimento da musicalidade e da expressão se encontra entre os aspectos que as professoras Clárisse e Márcia priorizam para definir suas ações pedagógicas no âmbito de aulas de canto.

Em decorrência dessa prioridade, outro aspecto se impôs na construção interpretativa da pesquisa. Fazemos referência àquilo que as prioridades das professoras as conduziam para determinadas relações sociais durante sua prática pedagógica. Podemos dizer que havia entre elas e seus alunos a abertura para o diálogo e a capacidade de perceber o outro na sua condição de aprendiz. Segundo a professora Márcia, o sujeito que intenta se tornar professor precisa desenvolver a capacidade de perceber o outro, uma vez que cada aluno é diferente. A fala da professora Clárisse nos encaminha para o mesmo pensamento:

Têm algumas coisas que são fundamentais pra você entrar em sala de aula, que têm a ver com a sua capacidade de perceber o outro, de desenvolver esse canal de comunicação. Porque com cada pessoa vai ser diferente. (profa. Márcia).

[...] o professor tem que ser muito esperto, tem que ser meio psicólogo, porque ele tem que captar o jeito da pessoa. Nem todo dia a pessoa está do mesmo jeito, mas você sabe mais ou menos como a pessoa é. E você tem que captar como ela está aquele dia pra você trabalhar com ela. Com cada um você chama a atenção duma maneira, [...] faz um elogio de maneira diferente (profa. Clárisse).



Estar aberto para o diálogo e ser capaz de perceber o outro foram características que apareceram no contexto das aulas das professoras Clarisse e Márcia. Em determinado momento da pesquisa, por exemplo, presenciamos uma audição de alunos na qual uma participante, aluna da professora Clarisse, se apresentou.

Em sala de aula, comentando sobre sua *performance*, a aluna manifestou decepção por ter cometido alguns erros. Percebendo o sentimento negativo da aluna, a professora Clarisse argumentou: “Você deve se exigir até certo ponto. Você fez tudo que poderia ter feito? Na hora pode acontecer alguma coisa que sai do controle. [...] Você tem que fazer a sua parte. Isso é importante! Estuda, estuda!”. Assim, a partir do diálogo, a professora pôde apreender o sentimento de decepção de sua aluna, o que a conduziu a encorajá-la para que continuasse a se dedicar aos estudos.

Da parte da Professora Márcia, temos outro exemplo: No contexto de aula, após a aluna executar o repertório, a professora argumentou: ‘Não sei se você estava com mais medo, mas a sua emissão estava diferente nesta música’. A aluna respondeu: ‘Ô, eu até quando canto essa música’.

Aqui o diálogo também serviu para esclarecer o canal afetivo pelo qual a professora apreendeu sua aluna. Um detalhe diferente é que a professora Márcia detectou o sentimento de ‘medo’ da aluna por meio de sua emissão vocal, o que tem relação com o fato de a voz revelar o estado emocional do indivíduo (COSTA; SILVA, 1998). Nesta mesma linha, Beuttenmüller (1995) argumenta que a “voz é um sentimento ou conjunto de emoções que, através de variações das nossas cordas vocais, procuramos demonstrar àquele ou àqueles a quem nos dirigimos” (p.17).

Nossa análise interpretativa, portanto, mostrou que quando a prática pedagógica visualiza um sujeito atrás da sua emissão vocal, se ganha em possibilidades de aprimorar ou desenvolver tanto esse sujeito como sua técnica vocal.

Analisando a ação pedagógica na perspectiva das professoras Márcia e Clarisse, pudemos compreender melhor o espaço que estas dispunham no contexto das aulas para o diálogo e de que forma elas buscavam perceber o outro, o que nos conduziu à idéia de que estes eram aspectos que elas valorizavam para definir suas prioridades.

Pela pesquisa realizada pudemos perceber a força que os aspectos técnicos e musicais exercem na definição das ações dos professores de canto. Entretanto, porque o ato de cantar está diretamente relacionado às emoções, foi importante constatar que as relações sociais no contexto das aulas com base no diálogo, na confiança mútua, com abertura para compreender as experiências e vivências do sujeito, favorecem a aprendizagem em canto.



Referências

- BEUTTENMÜLLER, Maria. *O despertar da comunicação vocal*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1995.
- COSTA, Edilson. *Voz e arte lírica*. Técnica Vocal ao alcance de todos. São Paulo: LOVISE, 2001.
- COSTA, Henrique O; SILVA, Marta A. *Voz cantada – Evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005 (reimpressão da 1ª edição de 2002).
- _____. *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica*. In: González Rey, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005a.
- _____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005b.
- _____. *O sujeito que aprende*. Desafios do desenvolvimento do tema aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, Maria (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.
- TACCA, Maria. *Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. In: SIMÃO, Livia; MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.



Adolescentes x Música: Reflexões sobre o gosto na perspectiva de Antonie Hennion

*Daniela Oliveira dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
dissants@hotmail.com*

Resumo: Esta comunicação traz uma reflexão sobre o gosto a partir de um recorte da pesquisa intitulada: “Que Música Boa!”: Modos de relação entre adolescentes e o Sertanejo Universitário, no Programa de Mestrado em Artes – Área Música - da Universidade Federal de Uberlândia. As práticas musicais dos adolescentes refletem muito dos seus modos de relação com a música e, conhecer essas preferências por determinados estilos musicais, contribuirá para a compreensão de como o gosto é construído. O sociólogo da música Antonie Hennion tem sistematizado estudos que problematizam a relação entre sujeito e música na esfera do gosto. A presente comunicação tem por objetivo apresentar a pesquisa em andamento e trazer algumas reflexões acerca do gosto na perspectiva de Hennion.

Palavras-chave: Adolescentes, Sertanejo Universitário, Gosto.

Introdução

Minha atuação como professora de música no Ensino Fundamental e Médio tem me despertado várias considerações acerca das preferências dos adolescentes por determinados estilos musicais. Durante as aulas é comum ouvir dos adolescentes relatos sobre essas preferências, dentre elas: música eletrônica, funk, pop/rock, gospel, sertaneja, etc., e da vivência com esses estilos, tanto em casa, na escola, em shows, na igreja, dentre outros.

As escolhas musicais dos adolescentes refletem relações com a música que se evidenciam no tocar, no cantar, no dançar junto, no imitar o cantor preferido. Tais relações a todo tempo são percebidas durante as aulas de música. Compreender como os adolescentes fazem suas escolhas musicais à luz das fundamentações do campo da Sociologia da Música e da Educação Musical, muito auxiliará nós, professores, rumo à compreensão de como são construídas essas preferências por determinados estilos, e de que maneira suas escolhas interferem nas aulas de música no contexto da escola regular.

A pesquisa em andamento intitulada “Que Música Boa!”: Os modos de relação entre adolescentes e o Sertanejo Universitário nasce das observações feitas aos adolescentes e seus modos de relação com a música, no caso mais específico, com o Sertanejo Universitário. Eu, professora de música, tento investigar essa relação para que, a partir de um olhar de professora-pesquisadora, compreenda o processo que envolve os adolescentes e seus modos de relação com esse estilo.



Só pude perceber como o estilo musical Sertanejo Universitário estava mexendo com os adolescentes, quando uma aluna da 1ª série do Ensino Médio entusiasmada disse: “Professora, que Música Boa!”. Não somente pela frase, mas, pela ênfase dada quando exclamou me fez acreditar que aquela música realmente fazia parte do universo daquela adolescente.

Por que dizer que tal música é boa? Quais são os parâmetros pelos quais os adolescentes fazem suas escolhas musicais? Será que se baseiam somente na letra, ou o envolvimento com essa música está, além disso?

A pesquisa tem por objetivos específicos conhecer as características do gosto e das identidades musicais construídas pelos adolescentes nas suas relações com o Sertanejo Universitário e identificar as formas de relação que eles constroem com estilo, no que se refere a cantar, dançar, tocar, ouvir, imitar um ídolo, dentre outras.

A metodologia adotada será a Entrevista Narrativa, técnica específica de coleta de dados sistematizada por Schütze¹, a qual nos fornecerá subsídios para que compreendamos as relações entre os atores sociais, no caso os adolescentes, e seus modos de relação com a música.

Para Gaskell, o emprego das entrevistas é de fundamental importância para aprofundarmos a respeito das narrativas dos indivíduos:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos [...] (GASKELL, 2008, p. 65).

A aplicação da entrevista narrativa segue quatro fases distintas: a *preparação*, que consiste em criar familiaridade com o campo de estudo; a *iniciação*, na qual são dadas as orientações para o entrevistado (utilização de um tópico inicial, permissão para gravar); a *narração central*, início da narração dos fatos, que não poderá ser interrompida pelo entrevistador, restringe-se a uma escuta atenta; *fase de questionamento* é a fase em que o entrevistador inicia as questões imanentes para completar as lacunas da história, porém as perguntas devem ser feitas empregando somente as palavras do informante; *fase conclusiva* é

1 SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum, 2007.



o momento de se obter informações adicionais quando se encerra a entrevista, daí surgem discussões interessantes na forma de comentários informais.

Os adolescentes entrevistados serão selecionados entre os alunos do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dionária Rocha, localizado na cidade de Itumbiara – Goiás. Desde 2007 sou professora de música neste colégio, e penso em selecionar um grupo de três a cinco adolescentes escolhidos devido aos seus modos de relação com o Sertanejo Universitário, com a maior diversidade possível entre as seguintes categorias: idade, sexo, séries, os que tocam, os que ouvem, os que dançam com a música, para assim obter dados relevantes à pesquisa.

A comunicação tem como propósito apresentar um estudo introdutório sobre a temática do gosto a partir do pensamento de Antoine Hennion. Para tanto traz na primeira parte considerações sobre o estilo Sertanejo Universitário e os adolescentes. Na segunda parte trataremos dos estudos realizados até o momento acerca do pensamento do autor sobre a construção do gosto.

Sertanejo Universitário e Adolescentes

A música sertaneja desde a década de 60 apresenta mudanças significativas em vários aspectos, e isso se deve à incorporação de elementos associados à sua estrutura musical, adequação aos instrumentos elétricos (guitarra, contrabaixo), mistura de ritmos, dentre outros. De acordo com Zan, “as novas duplas usam roupas de grife, cabelo bem aparado e penteado. As mudanças estilísticas têm forte apelo comercial destinado a um público ávido por novidades” (ZAN, p. 4, 2008).

O Sertanejo Universitário encontra-se como um desses novos estilos musicais que têm entre os fãs um grande número de crianças e adolescentes. Uma das mudanças adotadas pela nova safra de cantores foi a utilização de um visual mais despojado, muitos abandonaram as botas, os chapéus e os cintos largos, subindo aos palcos de tênis e camiseta. Esse novo visual adotado foi ao encontro desses adolescentes que se identificaram tanto no modo de se vestir, quanto na sonoridade, já que a música tem uma “levada” mais pop.

César Menotti e Fabiano, dupla sertaneja que revolucionou a história da música sertaneja, afirma “Quando começamos a cantar, não tínhamos a pretensão de inventar uma nova música. “Procuramos fazer um trabalho particular e inédito, que não se parecesse com nenhum outro”. (entrevista ao Correio Braziliense, fevereiro 2009). A dupla presenteava os estudantes universitários com cortesias para seus shows, por isso a terminologia



“Universitário” diz respeito a esse público que, até então, não era muito adepto ao sertanejo, e que começou a frequentar os shows. As principais características do estilo Sertanejo Universitário se evidenciam pela mistura de ritmos variados tais como o Pop, Rock e Axé, porém, não deixou de utilizar elementos específicos do estilo Sertanejo, como a performance em duplas com primeira e segunda vozes. Nas considerações de Bastos (2009): “São artistas que fazem um sertanejo bastante pop (nos moldes mais atuais), no cenário atual e tiveram um surgimento relativamente recente” (p. 12).

É possível notar a explosão do Sertanejo Universitário no cenário nacional a partir dos números de músicas veiculadas em 2009. A música “Chora Me Liga”, gravada pela dupla João Bosco e Vinícius, foi a mais tocada no ano de 2009 de acordo com a ABPD (Associação Brasileira dos Produtores de Discos), em matéria da Folha OnLine de São Paulo. (matéria Folha Online, maio 2010).

Apesar de muito recente, esse novo estilo musical vem “fazendo a cabeça” de adolescentes e jovens. “As Raves do Jeca Tatu” matéria intitulada pela revista Veja em 2008, chama a atenção para a explosão do estilo Sertanejo Universitário o qual tem arrebanhado um público maior a cada dia. São músicas que falam de amor, muitas vezes aquele amor sem compromisso, de alegria, nada de “baixo astral” nem de “fossa”, são músicas “pra cima” como a moçada costuma dizer.

O fenômeno da atualidade, o cantor Luan Santana de 19 anos, mostra-se como um nome promissor dentre os artistas do estilo. Em entrevista ao Jornal Correio de Uberlândia o jovem cantor comentou sobre o estilo Sertanejo Universitário: “A música sertaneja sofre transformações muito rápidas e já estávamos precisando de algo diferente que despertasse a atenção da galera” (Barbosa, 2010, p. B1).

As considerações feitas acerca do estilo musical Sertanejo Universitário nos auxiliam a entender quais são suas características e suas particularidades. Destacaremos agora algumas reflexões feitas a partir da temática juventude.

As considerações de Bourdieu acerca da temática juventude será o referencial para essa pesquisa em andamento. Falar de uma juventude apenas, seria não levar em conta a diversidade de elementos que englobam os diferentes grupos sociais, tomando parte apenas das questões biológicas.

Para Bourdieu (1983) a juventude é mais que uma palavra:

[...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma



idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BORDIEU, 1983, p. 113)

A compreensão da juventude partirá da concepção social. De acordo com Catani e Gilioli (2008): “Os sujeitos ou grupos sociais podem se auto-identificar como jovens ou portadores de uma cultura juvenil” (p. 12). Dentro da perspectiva social os jovens são capazes de produzir cultura, e uma cultura que articula os conhecimentos adquiridos, configurando-os ao seu modo.

Assim, esses adolescentes apropriando-se do estilo musical intitulado Sertanejo Universitário, utilizam-se dos elementos musicais tomando-os como referenciais para sua prática musical.

A perspectiva do gosto em Hennion

Nos estudos da Sociologia da Música alguns autores têm se dedicado em compreender como o gosto é constituído na relação ouvinte/música. São estudos sistemáticos que nos ajudam a disponibilizar uma teoria sobre o gosto, pois como afirma Hennion (2010) “[...] a Sociologia tem muito trabalho a fazer acerca dos pressupostos teóricos [...]” (p. 27, tradução nossa). Compreender os critérios de escolha desses adolescentes para com o Sertanejo Universitário demandará uma abordagem acerca da teoria do gosto.

Para Hennion (2010), o gosto não deve ser investigado a partir de determinantes externos, mas devem-se observar os gestos, os meios, os dispositivos e as relações incluídas, os quais são frutos de um processo entre ouvinte e música. O autor coloca que: “O gosto se constitui de uma prática corporal, coletiva e instrumentada, regulada por métodos discutidos sem cessar, orientado em torno da percepção apropriada de fatores incertos”. (Idem, 2010, p. 26, tradução nossa).

O gosto é uma atividade reflexiva, e não uma consequência dos objetos que causam gostos por si próprios. Para Hennion o gosto “é um dispositivo reflexivo e instrumentado para por a prova nossas sensações” (Idem, 2010, p. 27, tradução nossa).

Na concepção do autor há uma intrínseca relação entre o objeto, no caso a música e o gosto. Assim para se compreender a construção do gosto em música é necessário que se tenha em vista em que aspectos um estilo musical o motiva. O conceito de mediação é adotado para um melhor entendimento dessa construção: “as maneiras pelas quais captamos o objeto (o disco, o canto, o baile ou a prática coletiva) formam parte dos efeitos que este objeto, *no caso a música*, pode produzir” (Idem). Assim as práticas musicais em si, o modo de



se relacionar com a música deve ser levado em consideração para que se entenda como se dá a formação do gosto, e não somente pela análise da música, ou do indivíduo isoladamente.

Estudar o gosto na perspectiva de Hennion faz-nos entender melhor essa intrínseca relação entre sujeito e música. Devemos compreender a construção do gosto como um processo que surge do contato entre o ouvinte e a música. Por isso o autor diz que o gosto atua como uma performance, ou seja, [...] ele atua, ele se compromete, ele transforma e forma um sensibilizado [...] (HENNION, p. 43, 2008).

Considerações Finais

O gosto tratado por Hennion ganha um terreno de investigação muito fértil para educadores musicais, pois para o autor o importante é conhecer o que motiva o gosto, quais as práticas envolvidas na escolha de um estilo musical em particular. Por isso ao observar os adolescentes nas suas relações com o estilo Sertanejo Universitário, verifico que o gosto por essa música é construído nas suas práticas musicais, seja cantando, dançando, ou ouvindo. Como afirma Hennion, a construção do gosto não se dá apenas em uma parte, a música e o sujeito formam os alicerces dessa construção.

Quando uma aluna diz “*Professora, que Música Boa!*”, se referindo ao estilo Sertanejo Universitário, associo essa frase a um modo de relação que ela já vem construindo com essa música, uma relação que a capacita a levantar várias considerações, até mesmo dizer que ela é *boa*. São nessas relações que o gosto toma o caráter de uma performance, como diz Hennion, já que ele age transformando e sensibilizando o ouvinte, conforme é a relação dele com sua música.

Assim, o gosto observado na perspectiva da Sociologia da Música, me faz crer que são nas relações entre adolescentes e suas músicas que o gosto é constituído, e conhecendo essas preferências, nós, professores de música, podemos dar condições a esses adolescentes de se expressarem. Para o educador musical conhecer o repertório do seu aluno é fundamental para que aconteça o diálogo durante as aulas de música, diálogos que podem ser o início de aulas mais participativas, envolventes e significativas, para ambos os lados.



Referências

- BARBOSA, Lucas. Cantor é um dos ídolos do público jovem. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 16 abr. 2010. Revista, p. B1.
- BASTOS, G. de M. *Jovem Música Sertaneja: A construção de marca dos artistas sertanejos contemporâneos*. 2009. 58 f. Monografia apresentada à Universidade Federal de Brasília para a obtenção do grau de Bacharel em Publicidade e Propaganda, Brasília, 2009.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org) *Pesquisa qualitativa, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BITTENCOURT, Mais pop, sertanejo domina o mercado. *Folha Online*, São Paulo, 04 mai. 2010. Ilustrada. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u729822.shtml> acesso em 25 de abril de 2010.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 127-135.
- CATANI, A. M. ; GILIOLI, R. S. P. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008. 114 p.
- HENNION, Antoine. Gustos Musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Revista Científica de Educomunicación*, nº 34, vol. XVII, p. 25-33, 2010.
- _____, Listen! Em: *Music and arts in action*, Vol. 1, p. 36 - 45 Exeter: Inglaterra, 2008.
- MARTINS, Sérgio. A vez do Sertanejo Universitário. *Revista Veja*. São Paulo, Edição 2046, p., fev.2008.
- REDAÇÃO, Da. César Menotti & Fabiano chega à capital para festa no ExpoBrasília. *Correio Braziliense*, Brasília, 07 fev. 2009. Disponível em <http://divirta-se.correioweb.com.br/materias.htm?materia=6137&secao=Programe-se&data=20090207> acesso em 29 de maio de 2010.
- SHEPHERD, J. The Sociology of Music. In: SADIE, Stanley (ed.). *The New Grove Dictionary of Music*. 2ª ed. Londres: Macmble, 2001-2002. vol. 23 p.603-614.
- SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. *INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum*, 2007. Disponível em: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf> ; Acesso em 30/09/2008
- ZAN, J. R. *(Des)territorialização e novos hibridismos na música sertaneja*. Revista Sonora, 2008. Disponível em: <http://www.univerciencia.org/index.php/browse/index/64>; Acesso em: 19/03/2010



Alfabetização musical e deficiência mental¹: possibilidades e desafios

Lisbeth Soares
Fundação das Artes de São Caetano do Sul/SP
lisbethsoares@gmail.com

Resumo: A proposta deste texto é relatar o trabalho pedagógico musical desenvolvido na Escola de Música da Fundação das Artes de São Caetano do Sul/SP² com uma aluna com deficiência intelectual, em decorrência de hidrocefalia, que faz parte de uma turma do curso de Iniciação Musical. Serão apresentadas algumas das atividades e materiais propostos, tendo por base os pressupostos da Educação Inclusiva e de importantes educadores musicais. Os resultados observados até o momento sugerem que o aprendizado musical de pessoas com deficiência pode ser bem sucedido, desde que sejam respeitadas as reais necessidades e possibilidades.

Palavras-chave: alfabetização musical, deficiência, inclusão.

Dados iniciais

A proposta deste texto é relatar o trabalho pedagógico musical desenvolvido com uma aluna com deficiência que faz parte de uma turma do curso de Iniciação Musical da FASCS. A aluna em questão, aqui nomeada Carolina³ está cursando a Fase 1, fase na qual se inicia a alfabetização musical. Está em uma turma com mais seis (06) alunos, todos na faixa etária entre oito (8) e dez (10) anos e que iniciaram os estudos musicais neste ano de 2010.

As aulas são desenvolvidas a partir de vivências e atividades lúdicas que culminam na aquisição de conceitos, sendo fundamentadas nos princípios pedagógicos de alguns dos importantes educadores musicais, podendo ser destacados: a importância da improvisação como ferramenta pedagógica (H.J. Koellreutter); a música como discurso (K. Swanwick); valorização da expressão e da criação (Carl Orff), a importância dos movimentos corporais (J. E. Dalcroze) e o canto como importante recurso de alfabetização musical (Z. Kodály). (BRITO, 2001; FONTEERRADA, 2001).

¹ Aqui será utilizada a terminologia “Deficiência Mental”, por ser esta a adotada nos documentos oficiais do MEC.

² O texto seguirá indicando a sigla de Fundação das Artes de São Caetano do Sul - FASCS

³ O nome indicado é fictício, para salvaguardar a privacidade.



Sobre o curso

O Curso de Iniciação Musical atende crianças entre cinco (05) e doze (12) anos de idade e é estruturado em cinco fases, com duração de um ano cada, tendo como objetivos gerais:

- Despertar no aluno o interesse e o prazer pela música, oferecendo oportunidades de ampliar o conhecimento da linguagem musical.
- Propiciar o desenvolvimento musical do aluno, trabalhando, paralelamente, seu potencial criativo e sua sensibilidade.
- Colaborar com a educação geral do aluno, ajudando na sua formação enquanto ser humano harmonioso consigo mesmo e com seu meio social.

As turmas são organizadas basicamente considerando a faixa etária e todas as crianças passam por um teste classificatório, para a formação das turmas. Para alunos matriculados nas Fases 1 e 2, há a Prática Coral como atividade complementar obrigatória às aulas de iniciação; a Prática de Orquestra é oferecida aos alunos das Fases 3, 4 e 5, também como atividade obrigatória. Todas as atividades - aulas e práticas – são semanais.

Nas atividades coletivas não está previsto o ensino específico de um instrumento, o que é realizado por outros professores, mediante aprovação em testes que ocorrem semestralmente. No curso em questão, a indicação para a realização dos testes de instrumentos acontece tendo por base os seguintes critérios: idade, interesse da criança, conhecimento teórico, maturidade, disponibilidade de vagas. Em linhas gerais, a indicação para o teste acontece após um ano de estudos.

Conforme indicado anteriormente, as aulas têm muitas atividades práticas, sendo que os alunos são instigados a explorar e a descobrir possibilidades, pois desta forma o aprendizado tende a ser mais efetivo e os conceitos e termos musicais não são simplesmente memorizados. Ao discorrer sobre o trabalho desenvolvido por Koellreutter, Teca Brito ressalta:

A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino. (BRITO, 2001, p. 29)



Assim, antes de indicar os símbolos utilizados nas partituras, por exemplo, os sons de instrumentos, do corpo e de objetos sonoros são explorados de várias formas, para que todos possam perceber suas diferentes características e para que possam pensar em como registrá-los visualmente. Da mesma forma, são realizadas atividades que também favorecem o desenvolvimento psicomotor e a interação com o grupo, aspectos essenciais para o aprendizado. O movimento, tão valorizado por Dalcroze, faz parte das atividades propostas, na medida em que o corpo é vivenciado de diferentes formas, em diferentes situações. Assim, tudo parece ser brincadeira para as crianças, mas há um propósito por parte da professora, que é o de formar os alunos integralmente.

Apresentando a aluna

Carolina nasceu em 2001. Segundo informações da família, ainda no período gestacional, foi detectada a hidrocefalia que, na maioria dos casos, é uma patologia congênita, ocorrendo quando há um desequilíbrio entre a produção e a absorção do líquido cefalorraquidiano. Segundo a AHME (2010):

No interior do cérebro existem espaços chamados de ventrículos que são cavidades naturais que se comunicam entre si e são preenchidas pelo líquido cefalorraquidiano ou simplesmente liquor, como também é conhecido. O termo hidrocefalia refere-se a uma condição na qual a quantidade de liquor aumenta dentro da cabeça. Este aumento anormal do volume de líquido dilata os ventrículos e comprime o cérebro contra os ossos do crânio provocando uma série de sintomas que devem ser sempre rapidamente tratados para prevenir danos mais sérios.

Com dois dias de nascimento, Carolina foi submetida a uma cirurgia para colocação de válvula para drenagem do líquido. Além disso, passou a ser atendida por terapeutas das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Hoje, Carolina é uma menina bastante falante, interessada e sociável. Tem comportamento e fala compatível com sua idade. Anda com independência, mas precisa de apoio para subir e descer escadas ou para fazer outros movimentos corporais mais elaborados, pois apresenta algumas questões diferenciadas em relação à psicomotricidade.

Já frequentou escola especial, mas atualmente está em escola regular, cursando o segundo ano (ensino fundamental). Reconhece e nomeia algumas letras do alfabeto, mas não está alfabetizada em português e não apresenta representação gráfica da forma convencional –



faz rabiscos e traços desconexos, apesar de nomear o que desenha, o que tem gerado a necessidade de utilização de diferentes estratégias e recursos nas aulas de música.

Em relação aos elementos musicais, gosta de cantar, memorizando facilmente muitas canções. Identifica solos de instrumentos, demonstrando especial interesse por violão. Diferencia sons graves e agudos, curtos e longos e consegue dizer a sequência das notas no sentido ascendente, mas no sentido descendente precisa de algumas orientações. Está começando a aprender as figuras musicais, mas ainda não entendeu a questão da proporcionalidade entre elas. Tem dificuldades em realizar algumas das atividades práticas provavelmente devido a questões psicomotoras: não consegue manter um pulso ou seguir um ritmo estabelecido; necessita de apoio e orientação constante para tocar instrumentos como xilofone; necessita de recursos específicos para utilizar a pauta, pois tem dificuldade em utilizar a pauta no tamanho convencional.

A família de Carolina procurou a Escola de Música no primeiro semestre de 2009, tendo dois motivos básicos: o interesse pelo estudo de música e a indicação dos terapeutas considerando a música como mais uma possibilidade para avanços cognitivos e pessoais. Na ocasião, a alternativa foi iniciar as aulas no segundo semestre apenas com ela e mais outra aluna também com deficiência mental, pois não houve procura de crianças da mesma faixa etária para formar uma turma. Como já indicado, neste ano de 2010 é aluna de uma turma, cumprindo a carga horária normal do curso.

Adaptações de materiais e de estratégias

Para favorecer as aprendizagens de Carolina, tem sido necessária uma revisão constante das práticas propostas na sala de aula, de maneira que ela e seus colegas sejam beneficiados e aprendam, levando em consideração as diferenças existentes entre eles em relação aos tempos para a realização das atividades e às condições cognitivas e psicomotoras para tal. Assim, o mesmo conceito tem sido apresentado de formas distintas e em várias aulas, por exemplo, sendo necessárias diferentes adaptações. Segundo Soares (2008), há diferentes estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino de música e que irão favorecer o aprendizado, entre elas as adaptações de materiais e de procedimentos:

As adaptações de materiais são aquelas relativas aos instrumentos, brinquedos e outros objetos que são utilizados na aula. Dependendo das possibilidades, estas adaptações podem ser simples como engrossar o cabo de um chocalho para facilitar seu manuseio ou até mais complexas, como a



confecção de instrumentos diferenciados – com outras dimensões e cores, por exemplo.

As adaptações de procedimento implicam em alterações na maneira de realizar a atividade, desde a forma como esta atividade é apresentada – o que pode ser feito com recursos visuais – até a sua finalização.

A seguir, serão apresentadas algumas das adaptações realizadas nas aulas com Carolina.

Introdução à pauta:

O tamanho da pauta tradicional dos cadernos de música não é adequado para Carolina, pois ela não consegue visualizar a mesma e nem traçar as linhas nas notas e nos espaços. Desta forma, algumas adaptações de materiais foram realizadas:

- *Folhas com a pauta ampliada*: em uma folha sulfite na horizontal, a professora fez as linhas pautadas com espaçamento maior, permitindo melhor visualização. Após seu uso, a professora constatou que este material não foi suficiente, pois Carolina não conseguiu perceber a diferença entre os espaços e as linhas da pauta, mesmo com as indicações devidas. Foi mantido o uso deste material, mas a professora lançou mão de outros recursos adaptados e de atividades.

- *Pauta e figuras imantadas*: o uso deste material favoreceu a participação de Carolina, pois não exigiu um registro gráfico e colaborou para que ela entendesse melhor a organização da pauta. O fato de o material ser imantado também é favorecedor, pois as notas ficam fixas no lugar escolhido.

- *Pauta no chão*: esta proposta favorece não apenas o entendimento da pauta, mas das habilidades psicomotoras, colaborando com o desenvolvimento da organização espacial de forma global, pois o aluno é solicitado a andar sobre as linhas e espaços, posicionar-se em linha ou espaço específico, etc.

De acordo com os princípios de Orff e Kodály (FONTERRADA, 2001), as atividades cujo objetivo primeiro é aprender a utilizar a pauta também são realizadas por meio de jogos de improvisação e criação – com xilofones e metalofones - e por meio do canto, fazendo a associação entre a altura da nota e o seu posicionamento na pauta. Os mesmos recursos já apontados são utilizados nestas situações e Carolina tem mostrado muito interesse.



Uso de figuras rítmicas

A noção de tempo vem sendo trabalhada com atividades variadas, para que todos vivenciem e identifiquem a diferença entre pulso, ritmo, acento, andamento. Partindo da simples diferenciação entre sons longos e curtos, a intenção é apresentar paulatinamente as figuras rítmicas - enfatizando a proporcionalidade – e as fórmulas de compasso. Neste caso, a professora propôs diversas atividades tais como: identificação e marcação de pulso com batimentos corporais; realização de pequenas coreografias; exploração de instrumentos de percussão; jogos de pergunta e resposta rítmica, etc, tais como sugeridos por Carl Orff (FONTERRADA, 2001)

No início do século XX, o movimento corporal foi paulatinamente introduzido nas atividades musicais, pois os educadores e pesquisadores da época foram “se convencendo da importância do movimento para a compreensão musical e para o desenvolvimento global da criança“ (GODINHO, 2006, p. 358). Hoje, muitas atividades envolvendo o corpo são propostas nos diferentes cursos de Musicalização, sendo baseadas nas propostas de J. Dalcroze e Orff, entre outros.

Percepção auditiva

Carolina é uma aluna que responde muito bem oralmente e tem demonstrado entender muitas das propostas e conceitos apresentados, apesar de ter dificuldades em realizar e registrar algumas das atividades, devido às questões psicomotoras já indicadas⁴. Sendo assim, uma das alternativas utilizadas nas aulas foi solicitar a um colega que registrasse as respostas de Carolina em seu caderno, quando da realização de algum ditado, por exemplo. Também estão sendo utilizadas fichas com os nomes das notas ou das características dos sons – grave/ agudo; forte/fraco – para que Carolina possa colar em seu caderno, como uma outra alternativa para a resposta.

Considerando o propósito de trabalhar com contornos melódicos, com movimentos ascendentes e descendentes e com sons graves, médios e agudos, foram propostas diferentes situações de reprodução, de composição e de improvisação. Segundo Brito (2003), com base das propostas de H. J. Koellreutter, improvisar deve fazer parte do ensino musical desde o trabalho com bebês, pois permite que cada um utilize seus próprios conhecimentos, que

⁴ Esta pode ser indicada como uma característica muito comum entre pessoas com hidrocefalia



pondere sobre as ideias dos colegas, que acrescente diferentes elementos a sequências já conhecidas, sendo o “principal condutor das atividades pedagógico-musicais” (BRITO, 2003, p. 152). Tais práticas também são fundamentais por partirem do pressuposto que todos têm conhecimentos musicais que podem ser aproveitados e aprimorados.

Segue descrição de algumas das atividades e materiais:

- Barbantes e fichas de EVA: este material, além de ser de fácil manuseio, oferece diversas possibilidades de uso. Na situação relatada, o objetivo foi trabalhar com a noção de altura, pois os alunos criaram diferentes sequências, com a seguinte comanda: estender o barbante na mesa e colocar fichas acima da linha para indicar sons agudos e abaixo para indicar sons graves. Novamente ficou evidente a dificuldade espacial de Carolina, pois ela não conseguiu organizar as fichas de modo a respeitar o parâmetro da leitura que é da esquerda para a direita. Suas fichas ficaram colocadas como se estivesse representando sons simultâneos, sendo necessária uma orientação da professora.
- Ouvir a música “Tobogã”⁵ e identificar seus elementos;
- Registrar a música de forma não-convencional, ou seja, utilizando gráficos ou rabiscos e outros elementos visuais, tais como barbantes, botões, retalhos de papel, etc.
- Realizar movimentos corporais condizentes com a música, identificando os movimentos melódicos ascendentes e descendentes: neste caso, há também a associação entre movimento corporal e movimento do som.

Segundo Godinho (2006) não há como dissociar corpo e mente no processo de aprendizagem musical, como já citado anteriormente, posto que:

O movimento corporal, seja ele o resultante da execução instrumental ou a mímica em estreita relação com o caráter expressivo e as várias secções da música, constitui como elemento fundamental do conhecimento musical que, obviamente, vai muito além do que pode ser verbalmente articulado. (GODINHO, 2009, p. 375)

Resultados preliminares e questionamentos

As vivências profissionais da autora no ensino de música para pessoas com deficiência mostram que os chamados “Métodos ativos” da Educação Musical, propostos por

⁵ Esta música faz parte do material intitulado “Musica para Jugar” de Carlos Gianni e Eduardo Segal. Tem movimentos melódicos que imitam uma pessoa em um escorregador, subindo e descendo.



importantes educadores musicais da primeira e da segunda geração, a partir do século XX⁶, estão alinhados com os propósitos da Educação Inclusiva. Isto porque tais educadores propuseram diferentes formas de ensinar, as quais permitem que os alunos explorem o corpo, os materiais e os diferentes objetos, criando e recriando sons e possibilidades.

A Educação Inclusiva é uma conquista indiscutível. 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)

É possível supor, porém, que apesar dos “métodos ativos” terem o propósito de ensinar música de forma diferente em relação ao ensino tradicional, considerando o saber e a participação dos alunos como ponto principal, quando se trata do ensino para pessoas com deficiência, são necessárias adaptações, estratégias e condutas diferenciadas. Segundo Soares (2006, p. 11), as condutas favorecedoras do professor diante de alunos com deficiência são fundamentais, sendo importante:

- planejar atividades que dêem oportunidades de participação a todos os alunos, respeitando as potencialidades e interesses de cada um;
- utilizar materiais diversificados, permitindo o aprendizado através dos diferentes sentidos, o que poderá contribuir para que o aluno estabeleça conexões a partir do que está sendo trabalhado;
- apresentar o mesmo conceito de diversas formas, permitindo que cada aluno tenha a oportunidade de compreendê-lo e assimilá-lo;
- respeitar diferentes ritmos de aprendizagem;
- identificar sub-etapas necessárias para atingir os objetivos, o que irá facilitar o reconhecimento de pequenos avanços

Segundo Swanwick (2003, p. 66), para que a música seja ensinada musicalmente, é fundamental o respeito ao “discurso musical do aluno”, proporcionando situações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, que despertem a curiosidade, que respeitem os conhecimentos musicais extra-escolares que os alunos trazem e que integrem as diferentes experiências musicais. No caso de alunos com deficiência este é um ponto chave, pois parte

⁶ São da primeira geração: Émile –Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Da segunda geração podem ser citados: George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena (FONTERRADA, 2001)



do princípio que eles também têm saberes, valorizando suas possibilidades e não as incapacidades.

Compor, tocar, apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas (...). Pois todos nós, finalmente, encontramos nossas formas criativas por meio da variedade do discursos, materiais. (SWANWICK, pág. 68)

Além dos materiais, os resultados obtidos indicam que as ações da professora não podem estar limitadas às adaptações de materiais específicos para a alfabetização musical. Antes de qualquer coisa, cabe ressaltar que o planejamento do professor deve sempre considerar a presença de um aluno com deficiência na turma, para que suas necessidades sejam atendidas e para que ele possa ser respeitado e estimulado de acordo com suas possibilidades. O professor não pode lembrar que aquele aluno está lá apenas no momento em que a atividade será realizada. Este, porém, é um grande desafio para todas as modalidades de ensino e áreas do conhecimento, pois remete à concepção de deficiência que cada pessoa tem. (SOARES, 2006)

No caso de Carolina, faz-se necessária a realização de jogos corporais, danças e de outras atividades que privilegiem a movimentação corporal, objetivando melhor desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Como já indicado anteriormente, tais atividades são importantes para todos os alunos e não só para aqueles com deficiência, sendo sugeridas em diferentes metodologias musicais. Todos os alunos podem beneficiar-se com estas propostas e, para alunos como Carolina, elas são imprescindíveis. Assim, os mecanismos de exclusão poderão ficar cada vez menos fortalecidos, dando lugar às reais práticas inclusivas.

Cabe discutir, também, com base nos apontamentos deste texto, quais são os benefícios e as diferenças entre a utilização da música como recurso terapêutico e o ensino de música. Isto porque em relação às pessoas com deficiência, é muito comum pensar que apenas a Musicoterapia oferece possibilidades, sendo necessário propor novos estudos que apresentem resultados significativos e enfatizem a Educação Musical Especial.



Referências

AHME (Associação de Hidrocefalia e Mielomeningocele de Ribeirão Preto). *Hidrocefalia e mielomeningocele: saiba mais sobre estas duas importantes doenças*. Disponível em www.hidrocefalia.com.br Acessado em 28 de maio de 2010.

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

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. – São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DUK, C. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. /edição do material – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: [s.n.], 2001.

GODINHO, J. C. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In ILARI, B. (org). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à fundamentação*. - Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 353-379

SOARES, L. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 128 p.

_____. *Musicalização para pessoas com deficiência mental: estratégias para a aprendizagem*. In *Anais... V Simpósio de Educação Musical Especial*, 13 a 15 de novembro. São Paulo, Catedral Evangélica de São Paulo, 2008. Cd Rom. ISSN 1982-2723

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho.- São Paulo: Moderna, 2003. 128 p. ISBN 85-16-03907-2.



Aplicações da *scordatura* como técnica estendida no ensino do violão moderno

Gilberto de Souza Stefan
Universidade Federal de Goiás
gilbertostefan@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é resultado parcial de pesquisa em andamento e apresenta proposta de aplicação da *scordatura* no ensino do violão moderno como técnica estendida. O objetivo é introduzir o conceito de *scordatura* como técnica estendida e sua aplicação direta como ferramenta de ensino do violão em sala de aula. Para tanto, apresenta-se um breve histórico do desenvolvimento da *scordatura* no instrumento e o conceito de *scordatura* propriamente (em seu uso convencional e moderno). Aplicações técnicas recentes do uso da *scordatura* são discutidas apontando, por fim, elementos que podem ser aplicados como ferramenta de ensino do violão moderno.

Palavras-chave: *scordatura* ao violão, pedagogia da performance musical, técnicas estendidas.

Introdução

O séc. XX foi, por excelência, o momento histórico no qual todas as artes foram postas em xeque com relação às suas estruturas convencionais, estruturas estas, construídas e sedimentadas ao longo dos tempos. Em música, sobretudo ocidental, não seria diferente. Antigos recursos composicionais e expressivos foram e continuam sendo estirados ao limite do que é entendido por música, pelo senso comum do que seja música, até os dias atuais. Tais recursos, explorados por compositores com intenção de ampliar horizontes, quer seja para atender suas necessidades estéticas, quer pelo possível intuito de simplesmente chocar um público específico, levaram à ampliação das técnicas de composição e execução instrumental, em busca de atender, em tempo, às novas demandas de obras encomendadas por intérpretes. É nesse panorama que se insere o uso da *scordatura* no repertório do violão e a necessidade de seu estudo sistemático sob o ponto de vista de técnicas estendidas aplicadas ao ensino do instrumento. Com isso, busca-se corroborar tanto com o ensino de professores, quanto com o estudo de futuros jovens instrumentistas na tentativa de habilitá-los a compreender com maior profundidade a necessidade de diferentes afinações em seu instrumento, bem como, possivelmente, apresentar-lhes a utilização de novas aplicações mecânicas e expressivas deste recurso, neste início do séc. XXI.



Definições

Scordatura é um termo italiano aplicado na descrição de um processo de “desafinação” voluntária “... de instrumentos de corda, especialmente alaúdes e violinos” por parte de um intérprete (Groove, 1994, p. 848). Esse processo de afinação alternativa, feita para atender a uma demanda do compositor quanto à concepção de sua obra, remete a uma afinação diferenciada das cordas soltas do instrumento em relação a uma afinação padrão pré-estabelecida. Isso possibilita a execução de seqüências de notas e combinações não usuais na prática mecânica do violão moderno, o que é de extrema utilidade ao se tocar transcrições de obras de alaudistas ou vihuelistas renascentistas, por exemplo, tornando assim, por seu intermédio, exeqüíveis certas articulações como o uso de *campanelas* ou determinadas notas pedal.

Por esse prisma pode-se entender, então, que se um compositor escreve uma peça na qual a afinação diferenciada do padrão é necessária para a execução da obra, esta já pode ser classificada pelo senso comum, nos dias de hoje, como prontamente apta a possuir técnicas estendidas. Bem, é mais complexa a questão. Por técnica estendida entende-se, a priori e genericamente, toda e qualquer contribuição de ordem técnico-mecânica que auxilie um intérprete na execução de uma proposta nova, escrita por um compositor e que, necessariamente, não tenha sido apresentada e sedimentada no repertório consolidado do instrumento. Creio que esta afirmação seja, então, o cerne dos questionamentos sobre o conceito de técnica estendida.

Quando um compositor escreve uma peça na qual usa de recursos cênicos indispensáveis à sua compreensão ou, ainda, que na concepção de sua obra use de fricção de musicalidades ou imbricação de estilos temporais (sobreposição, numa mesma peça, de estilos dos períodos clássico e barroco, por exemplo), este, em uma certa medida, também está estendendo/expandindo/ampliando a técnica do repertório, se visto por uma perspectiva composicional diferente do sentido prático da execução instrumental de um intérprete - que é para onde se remete, mais corriqueiramente, o pensamento sobre o assunto. Senão, vejamos: Mário da Silva em sua *Pesteou o Lagarto*, expande em muito o conceito de um concerto de violão clássico (no que diz respeito, não somente à área da *performance*), ao inserir gestos cênicos na composição de sua obra. Abaixo, a título de ilustração, um trecho extraído da peça:



PESTEOU O LAGARTO

uma alusão à Obra Aberta de Gilberto Mendes

Mário da Silva
(novembro de 2001)

VIDE-BULA

violão

gestos

pssiu opressor

palmas

cacoele principal:
coçando a testa com as
unhas da mão direita

cacoele secundário:
à escolher pelo candidato

ts!ts! negativo

tosse

$\text{♩} = 90$

mf

p

6

Figura 1 - Extrato da partitura Pesteou o Lagarto de Mário da Silva

Constataremos que esses gestos (nome original da obra), fundamentais para a execução e compreensão total da peça, expandem as técnicas não só em termos composicionais como também em termos mecânicos, se tivermos o desprendimento necessário para assumir que, não necessariamente, é preciso sempre tocarmos o violão para obtermos uma técnica estendida de execução do mesmo. No contexto específico em que esses gestos se inserem, e dada sua tamanha importância para a execução da obra, é plausível que se justifique incorporação técnica. É uma questão de posicionamento perante um ato tão inusitado. Por outro lado, a fricção de musicalidades é outro fator pertinente de expansão técnica:

A fricção de musicalidades surgiu então como uma situação na qual as musicalidades dialogam, mas não se misturam: as fronteiras musical-simbólicas não são atravessadas, mas são objetos de uma manipulação que reafirma as diferenças. Este diálogo fricativo de musicalidades, característico da música instrumental, espelha uma contradição mais geral do pensamento: uma vontade antropofágica de absorver a linguagem jazzística e uma necessidade de brechar este fluxo e buscar raízes musicais no Brasil profundo. Creio que o duplo movimento deste gênero musical pode ser pensado em diversos universos da música brasileira (PIEADADE, 2005, p. 200).

Assim, ao deslocarmos as afirmações supracitadas para o campo da música erudita, citamos como exemplo de fricção de musicalidades, as peças *Valse en Sky* e *Fuoco* de Roland Dyens. Na primeira, o compositor sobrepõe períodos históricos quando apresenta um tema

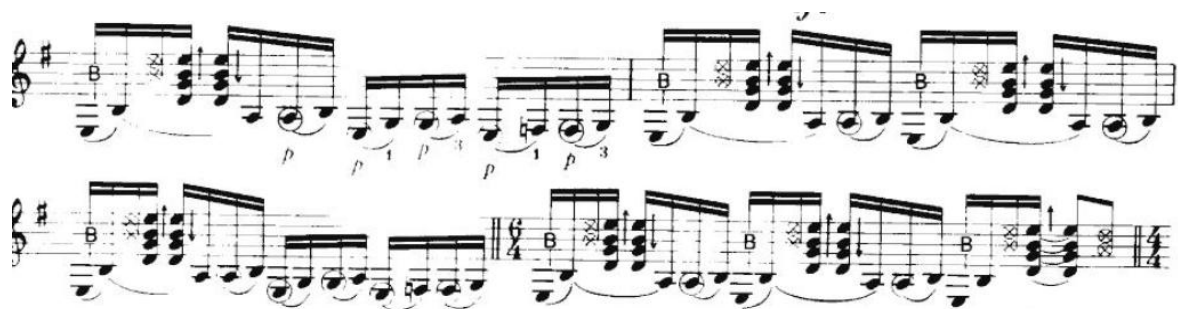


melódico que nos remete à idéia de valsas do séc. XIX sobreposto a um acompanhamento permeado de dissonâncias e acordes, os quais nos induzem à idéia de música do séc. XX.



Figura 2 - Extrato da partitura Valse en Sky de Dyens (dissonâncias no acompanhamento)

Já na peça *Fuoco* são os gêneros musicais (mais do que a música de períodos diversos) que se imbricam, fazendo uma aproximação da música erudita com músicas de cunho popular como o *funky* e a música brasileira.



☉ = slap-technique très employée par les bassistes de musique funky et qui consiste à percuter la corde avec le pouce.

Figura 3 - Extrato da partitura Fuoco de Dyens (textura funky)



Figura 4 - Extrato da partitura Fuoco de Dyens (uso de síncope que remete a um caráter brasileiro)



Figura 5 - Extrato da partitura Fuoco de Dyens (reafirmação de maneirismos de caráter brasileiro)

Entendemos, então, que o termo técnica estendida não se limita a uma mera questão mecânica que aponta uma nova maneira de execução instrumental por parte de um intérprete. Pensamos sim, que se refere a todo um aparato contextual e composicional que abrange também o fazer mecânico de uma obra e que, nesse fazer, pode surgir uma técnica de execução nova, a ponto de ser classificada como técnica estendida.

Delimitar um tempo na história é fundamental para uma melhor classificação do termo. Faz-se necessário igualmente adotarmos a produção de uma época, por exemplo, dos últimos 50 anos da história da música ocidental como parâmetro de limites. Estes limites justificam, em certa medida, a isenção da incorporação desses novos possíveis recursos técnicos no seio da história. Com isso, garante-se o frescor temporal, não invalidando e protegendo tal classificação do termo em relação a novidades técnicas e/ou composicionais. Ainda, a respeito, sobre a tentativa de construção de uma terminologia mais segura:

A intensa procura por novos timbres na música do século XX levou ao desenvolvimento da técnica expandida para violino. Essa abrange recursos técnicos não abordados pela técnica tradicional, entendida como aquela que se consolidou até o fim do século XIX (TOKESHI, 2004, p.207).

Tal afirmação corrobora a idéia de que o conceito de técnica estendida não se refere tão somente à forma de como tocamos ou quais recursos usamos para produzir sons no instrumento. Refere-se sim, a todo um contexto que pode ou não levar a uma expansão mecânica - como o caso da busca de novos timbres acarretarem uma expansão na técnica-mecânica de violinistas, a fim de alcançarem seus objetivos frente a novas questões composicionais.

Posto isto, voltemos à *scordatura*. Seu uso já é, há muito, consolidado e sedimentado no repertório violonístico como recurso composicional e expressivo - o que atualmente

invalida sua classificação como técnica estendida. No momento histórico em que se pensou e se passou a usá-la, precisamente no momento em que fora uma “novidade” este recurso, certamente tal classificação era pertinente, mas hoje, é possível que não se sustente. No entanto, novas alternativas ao uso, à maneira como utilizamos esse recurso, nos dias de hoje, na execução de determinadas peças, nos aponta possibilidades de classificarmos algumas técnicas empregadas em casos particulares, sob um ponto de vista de execução, como técnicas estendidas no séc. XX. Ao se falar em guitarra preparada, por exemplo, tal termo se torna pertinente. Maiores elucidações seguem, no decorrer do texto.

Breve histórico do desenvolvimento da *scordatura* no violão

Instrumentos de cordas dedilhadas, dos mais diversos, foram sempre usados na construção do fazer musical, quer seja para simples acompanhamento monódico em canções seculares da idade média, quer seja como agente ativo e independente a partir do repertório renascentista. Esse caráter polivalente, de acompanhador ou solista, possivelmente despertou o interesse cada vez maior, por parte de compositores, em escrever e explorar recursos idiomáticos desses instrumentos. Aliado a um desenvolvimento paulatino de diferentes sistemas de afinação, durante a história da música ocidental, estabelecidos em regiões geográficas e momentos históricos diferentes, um desses recursos, a *scordatura*, fora explorado com afinco. Acerca dessa pluralidade de afinações, acha-se um comentário no dicionário Grove de Música:

Das muitas afinações, dois tipos são os mais importantes. O conhecido como “afinação renascentista” consistia tipicamente de Sol-dó-fá-lá-ré'-sol', ou Lá-ré-sol-si-mi'-lá' (a altura não era absoluta). Essa seqüência de intervalos continuou a ser aplicada em certos tipos de alaúde durante o séc. XVII e início do XVIII. A outra, que surgiu de experiências com a afinação renascentista feitas pelos alaudistas franceses no início do séc. XVII, consistia tipicamente de Lá-ré-fá-lá-ré'-fá, hoje conhecida como “afinação barroca”; existiram muitas variantes (SADIE, 1994, p. 16).

Já no período romântico, quando os instrumentos musicais tendem a se estabelecer tanto na sua concepção de construção quanto de técnica, o violão apresenta-se com uma configuração padrão de número de cordas e afinação já definidas, caracterizada por intervalos, em geral, de 4ª justas, a saber: Mi-lá-ré-sol-si-mi'. É de praxe, então, que para se ampliar a tessitura, o compositor ou intérprete que assim queira possa vir a afinar uma ou mais cordas em alturas diversas, aumentando, assim, as possibilidades harmônicas e expressivas do instrumento. Um exemplo seria a peça *Capricho Árabe*, do compositor e violonista do



período romântico, Francisco Tárrega. Nela, é escrito o que há de mais usual a se fazer no violão moderno em relação à *scordatura*, ou seja, afinar a 6ª corda um tom abaixo, em ré:

Capricho Árabe

Andantino

Figura 6 - Extrato da partitura Capricho Árabe de Tárrega

Mais abrangente no número de cordas alteradas é a peça *Koyunbaba*, de Carlo Domeniconi, publicada em 1995. Aqui, o autor sugere que afinemos pela *scordatura* indicada e tomemos o sistema de baixo como guia para execução. Nessa obra, o som real produzido ao tocarmos é, na verdade, anotado no sistema superior. Crie-se uma analogia do seguinte tipo: pense-se em articular, por exemplo, a palavra carro. O resultado sonoro desse ato seria ouvir-se pronunciar uma palavra um tanto quanto diferente. No caso, o que se ouve de igual na peça, entre o que é tocado (articulado) e escutado é, na verdade, a estrutura rítmica. As alturas sonoras diferem na grafia entre os sistemas, logo, o resultado entre as posições em que os dedos tocam o braço do violão e as notas que se ouvem/lêem são diferentes.

Koyunbaba

Suite für Gitarre (op. 19)

I Carlo Domeniconi
1985

Moderato

Figura 7 - Extrato da partitura Koyunbaba de Domeniconi

Sendo assim, durante o séc. XX, usarmos a *scordatura* como “guia de dedilhado”, afinarmos a sexta corda em ré, ou a quinta em sol, ou ainda, baixarmos até fá sustenido a terceira (aos moldes de um alaúde renascentista), não é mais nenhuma novidade técnica ou

composicional e sua função expressiva (de colorido tonal) não necessita de nenhuma intervenção mecânica que não seja a usual, a qual os violonistas sempre fizeram: dedilhar o violão.

Aplicações mais recentes

É, também, a partir de experimentos composicionais de John Cage, na década de 30, que se abriu um leque de possibilidades na forma de se pensar a execução em instrumentos quentes:

Em 1938, Cage descobriu que era possível ter uma verdadeira orquestra de percussão sob o controle de duas mãos, adaptando objetos estranhos, geralmente de borracha, metal, madeira ou papel, às cordas de um piano. Este “piano preparado” fornecia uma vasta gama de sonoridades percussivas, em vez de sons habituais. Além disso, permitia ajustar empiricamente os timbres durante uma composição... (GRIFFITHS, 1998, p.107).

Assim sendo, o violão passa a incorporar o termo “preparado” em seu vocabulário idiomático para designar o mesmo procedimento inusitado aplicado ao piano. A *scordatura*, nesse processo composicional, pode ser encarada como técnica estendida composicional uma vez que sua aplicação se difere, atendendo agora à produção de novos timbres e não só à ampliação de tessitura ou possibilidades harmônicas, como outrora. Essa nova gama de timbres e expressão percussiva é conseguida, tanto pelo adendo de objetos ao instrumento, quanto se alterando as tensões das cordas (gerando novas afinações), caso haja necessidade.

Mas não só no violão preparado temos exemplos de técnicas estendidas com o uso de *scordatura*. Na obra de Brouwer, *Paisaje Cubano con Campanas* (1986), a *scordatura* se torna técnica estendida no momento em que o intérprete, por intervenção mecânica, afrouxa a tarracha para executar um *glissando* descendente, durante a execução da peça:



Figura 8 - Extrato da partitura Paisaje cubano con campanas de Brouwer

Mesmo caso, de *glissando* pelas tarrachas, segue-se a obra *Harpa Eólia* (1978), do compositor brasileiro Márcio Côrtes:



Figura 9 - Extrato da partitura Harpa Eólia de Côrtes

Os dois exemplos citados apontam para uma expansão na técnica a fim de atender a uma necessidade composicional e expressiva além do corriqueiro. Composicional, no sentido de sermos propostos por Brouwer a executar um efeito de *glissando* em nota situada na corda solta do violão, para a qual cria-se uma nova maneira mecânica de se executar o trecho. Expressiva, quando usa da *scordatura* em diferencial histórico, com ela em atitude de movimento, não somente previamente afinada e estática, sem intervenção durante a execução da obra, mas agora, como agente ativo que possibilite um efeito sonoro de *glissando*.

Aplicação Prática

À guisa de conclusão é importante apontar para uma metodologia de trabalho em sala de aula, visto que, para a formação do instrumentista de violão, o conhecimento do recurso denominado *scordatura* se faz mister por ser um recurso muito idiossincrático do instrumento, usado à longa data, e sujeito, ainda, a desenvolvimento. Compreender, identificar, instruir-se e desenvolver técnicas de execução que atendam às novas demandas composicionais é papel de intérpretes, sobretudo, daqueles que também são professores e que se propõem ao ensino de um instrumento.

Apontamos aqui, entre outras coisas, definições de termos, breve levantamento histórico e técnicas de execução de obras como elementos passíveis de serem aplicados didaticamente ao ensino da música. Estes apontamentos, devidamente sistematizados, podem ser apresentados em sala de aula como um item, nos estudos da música contemporânea, por meio de seminários nos quais os alunos pesquisem e exponham seus conhecimentos à turma, ou ainda, por meio de exposição dialogada do tema, pelo professor. Audições críticas de obras

que contenham técnicas estendidas no uso da *scordatura*, acompanhadas da leitura de suas partituras, também são interessantes e se passarmos do áudio ao vídeo, por meio de data show ou recurso similar, a observação do modo como são executadas as peças tem ainda maior valor. Experimentos em sala, afinando e explorando os instrumentos em *scordature* diferentes, propiciam um maior desenvolvimento do sentido da percepção auditiva em iniciantes. Isto lhes permite que passem a lidar com menos embaraço em afinações diversas. Outra aplicabilidade seria a de propor leitura de peças renascentistas com o uso de capotasto, alterando assim a afinação e utilizando a *scordatura* como guia de leitura.

Concluindo, a temática foi aqui discutida na esperança, não de esgotarmos o assunto, em absoluto, mas sim, contribuirmos com apontamentos que possam levar a uma maior reflexão sobre o ensinar musical voltado ao violão.



Referências

- BROUWER, Leo. *Paisaje cubano com campanas*. Para violão solo. Em http://www.4shared.com/document/ypKjopoZ/Brouwer_Leo_-_Paisaje_cubano_c.htm. Último acesso em 05 de maio de 2010.
- CÔRTEZ, Márcio. *Verdades, I – Harpa eólia*. Para violão solo. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1980.
- Dicionário Grove de Música*, editado por Stanley Sadie; editor assistente Alison Lathan. Tradução de Eduardo F. Alves, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- DOMENICONI, Carlo. *Koyunbaba suíte*. Para violão solo. Em <http://www.4shared.com/get/37797495/31b13672/Domeniconi.html>. Último acesso em 01 de maio de 2010.
- DYENS, Roland. *Libra Sonatina, III mov. Fuoco*. Para violão solo. Disponível em <http://www.di-arezzo.co.uk/sheet+music/classical+score/sheet+music-for-guitar/LEMOI00895.html>. Último acesso em 09 de maio de 2010.
- _____. *Valse en sky*. Para violão solo. Disponível em <http://www.guitargallerymusic.com/564020270/sheet-music/roland-dyens/valse-en-skai.html>. Último acesso em 09 de maio de 2010.
- GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Tradução de Clóvis Marques; Sívio Augusto Merhy. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. *Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades*. Revista OPUS, Campinas, n. 11, p. 197-207, 2005. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus11/sumario.htm>. Acessado em 19 de maio de 2010.
- SILVA, Mário da. *Pesteou o lagarto*. Para violão solo. Curitiba: Encore (ed. Mário da Silva, 2001), 2001.
- TÁRREGA, Francisco. *Capricho árabe*. Para violão solo. Itália: Editora Bèrben, s/d.
- TOKESHI, Eliane; COPPETTI, Rafaela. *Técnica expandida para violino na música brasileira: um levantamento de material didático*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 4., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: SEMPEM, 1998. p 207. Disponível em <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/anais%20capa%204%20sempem.pdf>. Último acesso em 01 de maio de 2010.



Apreciação musical na escola: aprendendo música na educação complementar

Moniele Rocha de Souza
Universidade Federal de São Carlos
moniele_ufscar@yahoo.com.br

Daniela Dotto Machado
Universidade Federal de São Carlos
danielamusica2004@yahoo.com.br

Resumo: Este relato de pesquisa concluída busca tratar de uma pesquisa realizada no final do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos, como trabalho de conclusão de curso. A referida pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de ensino e aprendizagem musical, que focalizou o desenvolvimento da percepção musical com uma turma de alunos de uma escola de educação complementar. Para tanto utilizamos o método de pesquisa-ação com os seguintes instrumentos de coleta: a gravação de áudio, a observação participante, registros por meio de relatórios diários e questionários individuais. Participaram da pesquisa uma turma cujos alunos possuíam faixa etária entre 12 e 14 anos, da escola Centro de Educação Complementar (CEC) - Fundecitrus da cidade de Itápolis, do estado de São Paulo. As metodologias da pesquisa e das aulas permitiram o desenvolvimento de uma maior reflexão e crítica do meu papel como educadora musical, bem como dos alunos no processo de ensino e aprendizagem musical. As aulas de música, que priorizaram a atividade de apreciação musical, buscaram desenvolver a percepção musical dos alunos a partir das músicas de suas preferências. Como resultados principais verificamos o desenvolvimento da percepção musical dos alunos na identificação de sons naturais, acústicos e de música eletrônica, na classificação da forma musical e conhecimento sobre a origem dos gêneros musicais das músicas abordadas.

Palavras-chave: Apreciação musical na aula de música, Pesquisa-ação em educação musical, Educação musical na escola.

Introdução

Este relato de pesquisa concluída é um recorte da monografia de título “Apreciação Musical na escola: uma pesquisa-ação sobre o processo de ensino e aprendizagem de música com alunos da educação complementar”. A pesquisa foi realizada no ano de 2009 no curso de Licenciatura em Música com ênfase em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora MS. Daniela Dotto Machado. O texto aborda uma pesquisa que teve o objetivo de investigar o processo de ensino e aprendizagem musical, com a finalidade de desenvolver a percepção musical por meio de atividades de apreciação musical com uma turma de alunos de uma escola de educação complementar.

Percebemos que esse estudo poderá possivelmente auxiliar na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de música com alunos do Ensino Fundamental, uma vez



que tal processo de ensino e aprendizagem teve como meta abordar o repertório dos alunos em sala de aula como ponto de partida.

Por que desenvolver a apreciação musical na escola?

A apreciação musical é definida por Apel¹ (1983, apud BASTIÃO, 2003) como:

Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. Esse tipo de educação musical é muito comum nos Estados Unidos e Inglaterra, mas praticamente desconhecido na Alemanha e França. Cursos em apreciação musical têm sido criticados como superficiais, mas como todos os cursos acadêmicos, eles podem ser bem ou mal ministrados. O ouvinte amador tem muitas vezes demonstrado uma faculdade crítica e analítica bastante semelhante a muitos executantes profissionais. A arte de ouvir com “atividade de pensamento”, que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar por meio de toda a vida. (APEL, 1983 apud BASTIÃO, 2003, p. 884)

De acordo com essa definição, a atividade de apreciação musical precisa ser feita inteligentemente, ou seja, de maneira pensante, ativa. De modo a analisar e refletir acerca de questões a partir da obra escutada. Percebemos que essa atividade, segundo o autor, deveria começar na escola, uma vez que os professores podem oportunizar aos alunos uma formação musical mais crítica em relação às músicas existentes. No Brasil, percebemos que pela carência de instrumentos musicais para o ensino musical ser grande por parte das escolas, as atividades de apreciação musical parece ser uma das mais favoráveis ao desenvolvimento musical dos alunos, pois nessa perspectiva, o professor de música pode utilizar de equipamentos mais facilmente encontrados na escola, como o rádio, um dos aparelhos de som mais simples e os de reprodução de vídeos.

Encontramos, ainda, em outros autores, outras definições de apreciação musical. (BEN, 1997 apud ANTUNES 2009,) registra:

A apreciação é ato de apreciar, é a percepção dos sons pelo ouvido. Nas práticas musicais, a apreciação apresenta dificuldades de sistematização e avaliação. Esse tipo de experiência é subjetiva e vai ao encontro das vivências pessoais do ser humano, envolvendo comportamentos, valores e identidades sócio-culturais. (BEN 1997 apud ANTUNES, 2009, p. 9)

Essa citação conduz a uma reflexão de que a apreciação musical tem condições de ser desenvolvida na escola, porém traz em si também a realidade de ser uma atividade que exige do professor o seu planejamento adequado para a sua realização com eficiência.

¹ Segundo Bastião (2003): “APEL, Willi Havard Dictionary of Music, 2 ed. Revisão London: Heinemann Educational Books, 1983. P. 552”.



Com relação ao planejamento do professor que pode abordar o universo musical apresentado pelo aluno, como é o caso da atividade de apreciação musical, Penna (2003) escreve:

É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. (PENNA, 2003, p. 79.)

A atividade de apreciação musical é uma dentre outras atividades realizáveis na educação musical que pode atuar na expansão do universo musical do aluno. Segundo a autora, não há receitas prontas, evidenciando que para isso o professor deve dispor-se a olhar para o aluno e acolher suas práticas culturais. Para a realização da prática da apreciação musical, é interessante ao professor de música um maior conhecimento das músicas que os alunos gostam de ouvir.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida inserida na perspectiva da abordagem qualitativa, utilizando o método de pesquisa-ação. Com base em Thiollent (2000) a estrutura metodológica desta pesquisa esteve ligada à atuação dessa pesquisadora² na escola, seguindo as ações na prática escolar, num processo de reflexão-ação e vice versa. A proposta deste trabalho teve seu alicerce calcado nas relações de ensino-aprendizagem de música, em especial, por meio de uma intervenção nos modos de como os alunos aprendiam e compreendiam música. Quanto à proposta metodológica das aulas, procuramos investigar os meios pelos quais os alunos aprendem música, utilizando da apreciação musical por meio da escuta de um repertório apresentado por eles próprios.

Para a realização da pesquisa, escolhemos estudantes da instituição de nome Centro de Educação Complementar (CEC) Fundecitrus, localizado na cidade de Itápolis, interior do estado de São Paulo. O CEC - Fundecitrus possui caráter social, uma vez que visa acolher os filhos de trabalhadores rurais, para que esses não sejam levados pelos pais ao campo. Na instituição, há disciplinas de Ciências Naturais, Educação Física, Língua Italiana, Língua Inglesa, Música, Arte, História e uma denominada “Tarefa”. Na disciplina de Música que a coleta de dados foi realizada.

² Moniele Rocha de Souza foi quem desenvolveu a parte prática e essa reflexão específica referente a pesquisa.



Os estudantes constituíam uma turma com doze alunos entre meninos e meninas. A turma era formada por alunos de faixa etária entre 12 e 14 anos de idade. Os alunos que cursavam eram estudantes da 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. Foram utilizados neste trabalho os seguintes instrumentos para a coleta de dados: a gravação de áudio, a observação participante com o registro por meio de relatórios diários e questionários individuais. Os dados oriundos dos relatórios e das gravações de áudio foram classificados em categorias pertinentes ao trabalho, da seguinte forma: a) aspectos da aprendizagem musical dos alunos nas vivências realizadas; b) o desenvolvimento musical dos alunos e c) a participação dos alunos nas aulas e a valorização do professor de música. Já os dados provenientes da análise do questionário assim categorizaram-se: i) características pessoais e sociais dos estudantes; ii) algumas formas pelas quais os alunos ouvem músicas; iii) o que os alunos ouvem? e, iv) os motivos de escolha das músicas pelos alunos.

Resultados e análise dos dados da pesquisa

Aspectos da aprendizagem musical dos alunos nas vivências realizadas

As vivências realizadas nas aulas de música abordaram os gêneros musicais e a percepção musical em relação a esses gêneros. O trabalho foi proposto a fim de desenvolver a apreciação musical dos alunos a partir de algumas músicas levadas por alguns alunos da sala de aula. Para tanto, puderam ser apreciadas nas aulas músicas do gênero *Pop* internacional dos cantores *Michael Jackson*, *Britney Spears* e *Rihanna*. Além do gênero *Pop*, o gênero de música eletrônica e também o gênero Pagode foram abordados. As vivências proporcionaram aos alunos, em sua totalidade, a possibilidade de conhecimento e reflexão sobre as músicas que alguns de seus colegas da turma gostavam de ouvir. Essas vivências contribuíram para a aprendizagem musical dos alunos, nos aspectos históricos dos gêneros musicais, avaliação do caráter expressivo das músicas, identificação de timbres, compreensão das diferentes formas e estruturas musicais. Nesse contexto, puderam ser propostas, nas aulas, atividades que auxiliavam no desenvolvimento da apreciação musical dos alunos por meio da escuta atenta aos sons presentes nas músicas.

A aprendizagem sobre o gênero *Pop* e sua diversidade de ritmos ocorreu a partir da escuta das músicas “*Thriller*” de *Michael Jackson* e “*Overprotected*” de *Britney Spears*, onde o conceito sobre o gênero *Pop* pode ser dialogado efetivamente. Dessa forma, pode ser construído junto dos alunos o significado e função da música *Pop* no mundo juvenil. O principal resultado obtido dessa interação com os alunos foi a apresentação e discussão do



gênero *Pop* como um gênero de música popular. Nesse sentido foi discutida a diferença do gênero *Pop*, do gênero Música Folclórica, no sentido da “popularidade” e divulgação de ambos. Também pode ser refletido junto dos alunos se a música *Pop* era uma música popular tão quanto às músicas folclóricas. Outro dado foi evidenciado com a escuta desse gênero: a variedade de ritmo no gênero *pop*. Isso pelo fato de que o gênero *Pop* não apresenta apenas um ritmo específico, mas sim vários outros ritmos que estão relacionados à diversidade de culturas existentes.

Em outra vivência, pode ser discutido o gênero música eletrônica e sua relação com as escutas apreciadas nas aulas anteriores (“*Thriller*” e “*Overprocted*”). Assim, um (01) aluno, após ter iniciado a discussão, relatou que um ponto comum entre “*Take a bow*” e as músicas escutadas anteriormente, era de que tanto essa quanto as demais eram músicas para dançar. Acrescentou depois que todas as músicas eram músicas que jovens gostavam de ouvir. Nesse ponto, pôde ser observado que o aluno soube indicar uma relação entre os dois gêneros musicais. Nesse contexto, como professora, minha compreensão tornou-se ampliada, uma vez que percebemos que a música eletrônica, mais conhecida e presente nas audições dos alunos, dá-se por meio da dança. Dessa forma, notamos que os alunos a vêem como um clichê de música “jovem”, sendo essa uma característica da música *Pop*.

Após essa vivência, os alunos puderam refletir sobre o gênero pagode, bem como a sua relação histórica musical com o gênero samba. Essa reflexão foi feita por meio da intervenção oral dessa pesquisadora sobre a origem do gênero samba, como sendo esse gênero originado primeiro em relação ao outro “pagode”. Com a escuta da música “Teu segredo” do grupo Exalta Samba foi indagado aos alunos sobre o que eles pensavam ser o gênero samba e o gênero pagode. Com essa reflexão pudemos constatar que os alunos nunca haviam pensado nessa questão antes dela ser feita na aula, apesar de terem mostrado conhecimento sobre a existência das duas denominações do gênero musical: samba e pagode.

Para melhor discutir a relação entre os gêneros samba e pagode propusemos a escuta de uma música samba de modo a sensibilizar os alunos para as diferenças desse gênero em relação à música de gênero pagode, escutada em contrapartida a música de gênero samba. A partir da escuta de “Conversa de botequim” de Noel Rosa, a maioria dos alunos soube melhor apontar aspectos das possíveis relações entre ela. A música do gênero pagode, segundo os alunos era uma música alegre, jovem e divertida. Já a “outra”, perante os mesmos era uma música de “velho”, que jovem não gostava de ouvir. Esse dado revelou que os alunos souberam relatar que ambas as músicas expressavam-se diferentemente nos aspectos da produção de sensações. A escuta dessas duas músicas, levou os alunos a uma compreensão



sobre o conceito do termo pagode. A partir da escuta das duas músicas na aula, verificamos que as formas de ambas eram iguais em sua essência, apresentando poucas variações em repetições de algumas delas. Os alunos puderam perceber que as duas músicas eram sambas, onde diferenciamos, chamando de um de samba raiz e o outro de “samba *pop*”. Isso porque havíamos todos chegados à conclusão de que existia na verdade não o pagode como gênero de música, mas sim o gênero samba numa versão *Pop*. Desse modo, percebemos que ambos eram pertencentes ao Samba, sendo os dois distintos pela sua denominação e popularidade, juntamente de elementos que tornavam um mais *Pop* que o outro.

O desenvolvimento musical dos alunos

Os alunos tiveram seu desenvolvimento musical, em percepção musical, na identificação de timbres e forma reconhecida das músicas escutadas nas aulas e, também, em termos de expressão musical. Sobre isso Zagonel (1997) relata que a apreciação musical pode ter diversos objetivos, dependendo das intenções do professor. Segundo a autora, complementar o aprendizado em torno de elementos musicais para um fim específico é um deles. Com base nessa citação, podemos afirmar que a intenção da metodologia das aulas de apreciação musical foi de desenvolver nos alunos a percepção musical, partindo da análise perceptiva musical e expressiva das músicas escutadas.

Na aula em que ocorreu a escuta da música “*Thriller*” de *Michael Jackson*, os alunos foram sensibilizados aos timbres de sons ambientes que cercavam a introdução da mesma. Nessa etapa da escuta, os alunos mostram saber reconhecer cada som ali presente. Os sons classificados pelos alunos foram: ranger de uma porta, vento, passos humanos e uivos de lobo. Alguns instrumentos musicais puderam ser reconhecidos nessa aula, como a bateria e o teclado. Puderam ser aprendidos pelos alunos, o contra baixo elétrico e sua diferença em relação ao contra baixo acústico. Já na vivência seguinte a essa, com a escuta da música “*Overprotected*”, pode-se iniciar o trabalho de classificação da forma musical com os alunos. Sobre esse tipo de interação, baseada no reconhecimento da forma musical, a mesma foi apresentada aos alunos como uma ação ocorrida quando apreciávamos atentamente uma música. Foi completado também, que podemos identificar as suas partes em “A”, “B”, “C” etc., de acordo com os elementos musicais presentes nos respectivos trechos musicais.

Na vivência que em que foi abordada a música “*Take a bow*”, houve a identificação dos timbres presentes na música, que foram os timbres eletrônicos. Os alunos puderam perceber pelo clipe da música que estava na versão original, sem instrumentos eletrônicos, a diferença entre uma versão remixada e uma na versão original. Nesse contexto, foi



apresentado como pertencentes à música os ritmos eletrônicos como sons que são produzidos por *DJs* em aparelhos computadorizados, com a utilização de *softwares* para esse fim.

A aula, que sucedeu a essa, envolveu a classificação e identificação de forma e timbres presente na música “Teu segredo” e “Conversa de botequim”, da variação do samba pagode e Samba respectivamente. A forma das músicas foi classificada somente em parte “A” e parte “B”. Nessa classificação, os alunos reconheceram que tanto na música de gênero Pagode, quanto na música de gênero Samba, ambas possuíam a mesma forma com variações somente de partes “A” e partes “B”. Freire (2001) acrescenta que a apreciação deve ser da perspectiva da pedagogia crítica, no apoio principal da comparação. Para a autora, com o confronto de materiais musicais de contraste, é possível permitir a elaboração de conceitos.

A dimensão social, neste trabalho, pode ser notada a partir das reflexões que tivemos durante as aulas de música, pelas mesmas terem propiciado aos alunos outras maneiras deles perceberem as músicas que ouviam. A discussão sobre a música que os alunos consomem como é vinculada e como atinge o gosto musical do público jovem ouvinte, ultrapassa a discussão em torno do contexto musical apenas. Nesse sentido, foi possível agregar outros contextos relacionados à vida social dos alunos.

Considerações finais

Por meio do método de pesquisa-ação, o objetivo da pesquisa foi atingido em sua essência, podendo ser comprovado nos principais resultados alcançados. Como resultados principais puderam ser verificados como é possível desenvolver a percepção musical dos alunos a partir de atividades de apreciação musical na identificação de sons naturais, acústicos, de música eletrônica, na classificação da forma musical, expressão musical e conhecimento sobre origem dos gêneros musicais das músicas abordadas. Esses resultados puderam ser afirmados de acordo com a teoria das dimensões da música de Swanwick (2003). Assim, encontramos que os resultados relacionaram-se os Materiais, Expressão, Forma e Valor presentes nas dimensões da música, como cita o autor em sua teoria. 1) Materiais: os alunos puderam identificar as qualidades da matéria sonora presente nas músicas apreciadas, relacionando a forma de como são manipulados e produzidos os sons em vista das vozes e instrumentos constituintes nas músicas escutadas. 2) Expressão: o caráter expressivo das músicas foram detectados pelos alunos de acordo com a impressão que as mesmas lhes revelaram. 3) Forma: durante as atividades de escuta musical, os alunos classificaram a forma das músicas por suas partes. 4) Valor: os alunos puderam refletir sobre o valor das músicas



apreciadas nos meios de comunicação, por meio do conhecimento da origem dos gêneros musicais.

A pesquisa revelou que a atividade de apreciação musical pode desenvolver a percepção musical dos alunos, bem como outras percepções como as relacionadas ao contexto social e cultural dos mesmos. Os alunos atingiram uma escuta diferenciada, proporcionada pelas atividades de apreciação, tendo em vista o modo pelo qual os alunos ouviam e passaram a ouvir as músicas ao longo das aulas.

A metodologia das aulas, baseada na apreciação das músicas de preferência musical dos alunos, mostrou-se como uma das facilidades encontradas para a efetivação deste trabalho. Iniciar um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de música aproveitando o repertório musical dos alunos contribuiu para o interesse e desenvolvimento musical dos mesmos nas aulas de música. O planejamento reflexivo, proporcionado na metodologia da pesquisa, também colaborou com essa facilidade vivenciada na realização desta pesquisa. Por isso, indicamos a necessidade de que outras pesquisas sejam feitas a partir deste trabalho. Como na utilização do universo musical e opinião dos alunos a respeito do que gostam de ouvir para não só o trabalho da percepção musical, mas também para a tarefa de ampliação do repertório de audições musicais, proporcionando a escuta de outros gêneros muitas vezes desconhecidos por eles.



Referências

- ANTUNES, L. R.; PASSOS, C. O. Apreciação ativa no processo de ensino e aprendizagem musical. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina, *Anais...* Londrina: ABEM, p. 6-13.
- BASTIÃO, Z. A. Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM I COLÓQUIO DO NEM, 1. 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 883- 895.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil (1998) Nacionais. Arte. 2. Arte: Ensino de 5ª a 8ª série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.
- FREIRE, V. L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. In: *Revista da ABEM*, 6, 69-72, set. 2001.
- PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, p. 71-79, set. 2003.
- SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira. Sao Paulo, Moderna, 2003. 128 p.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação: Introdução. 9. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- ZAGONEL, B. Um estudo sobre a sequenza III, de Rerio: para uma escuta consciente em sala de aula. *Revista da ABEM*. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, nº 4, p. 37-52 set. 1997.



“Aprendizagem informal na educação musical formal”: avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília

*Cristina de Souza Grossi
Universidade de Brasília
c.grossi@terra.com.br*

Resumo: Esta comunicação traz resultados do Projeto “aprendizagem informal da educação musical formal” na perspectiva dos próprios participantes – estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília. Inicialmente descreve os jovens em termos de experiência musical prévia e suas preferências musicais; depois apresenta os principais pontos levantados quando solicitados a avaliarem o projeto. Desenvolvido semestralmente desde 2009-1, o projeto está na sua terceira edição. A proposta inicial teve como fundamento os princípios de aprendizagem do músico popular pesquisados por Green (2008) e as primeiras etapas da pedagogia proposta por ela. No entanto os resultados já apontam para uma autonomia e inovação no percurso do trabalho.

Palavras chave: aprendizagem, música popular, jovem

INTRODUÇÃO

A música popular (MP) é parte integrante na vida das pessoas nas suas mais diversas práticas cotidianas, seja em casa, no trabalho, na escola, seja nos seus respectivos meios sociais, culturais e geográficos. Na educação musical contemporânea, uma das tendências tem sido abordar a MP como instrumento importante para desenvolver saberes, conhecimentos e habilidades não somente da música na cultura, mas também da cultura do aluno ou do grupo onde a música ‘ganha vida’.

São múltiplos os contextos, cenas e localidades de vivência musical que tem se configurado em instâncias significativas de ensino e aprendizagem da música; nesta perspectiva, a escola, a sala de aula é uma destas instâncias. Trabalhar com a MP na escola tem sido um desafio, uma vez que implica trazer para a sala o contexto da cultura na qual a música ganha vida (é produzida, disseminada e experienciada). Como manter o prazer, a motivação, o coletivo e o pessoal na aprendizagem musical escolar? Que metodologias e/ou pedagogias seriam apropriadas?

Desde 2007, um grupo de professores e músicos se reúne em uma Universidade de Brasília, para estudar, refletir e propor ações músico-pedagógicas voltadas ao universo da música popular. A partir de 2008, os membros passam a integrar o Grupo de Pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da música popular (G-PEAMPO), sendo a proposta norteadora trabalhar com princípios da aprendizagem de músicos populares. Nesta perspectiva, encontrou em Green (2008) embasamento teórico e orientações pedagógicas para desenvolver um



projeto de pesquisa e ensino em escola pública de ensino médio. Em síntese, a proposta de Green acontece em sete etapas ao longo de um ano letivo, onde os estudantes formam seus grupos (bandas) para executar a música. É orientada por cinco princípios fundamentais: são os alunos que escolhem a música que querem trabalhar (preferência, identificação); ouvem e tiram de ouvido as músicas que escolhem; aprendem sozinhos e com os amigos do grupo; a condução da aprendizagem é holística e casual; e, integram o tocar, o compor e o ouvir.

Desde 2008, com a realização do projeto-piloto, o G-PEAMPO vem aprofundando o estudo das práticas pedagógicas reconhecidas na aprendizagem do músico popular e sua aplicabilidade no contexto da educação musical escolar (ensino médio) (GROSSI, 2009; GROSSI e LIMA, 2009; LACORTE, 2009). O tema é atual e internacional; o *British Journal of Music Education*, por exemplo, dedica todo seu primeiro volume de 2010 à aprendizagem informal na educação musical, trazendo estudos realizados em diferentes países. No editorial, Wright (2010, p.5) lembra do enorme potencial da aprendizagem informal, na forma como tem transformado as concepções sobre o ensinar e o aprender, e a contribuição das pesquisas para o entendimento sobre “o processo e o conteúdo da pedagogia”.

O projeto está na sua terceira edição. Estão envolvidos, além dos jovens do Centro de Ensino Médio do Setor Oeste (CEMSO - Brasília), estudantes de graduação da Universidade¹ que atuam como monitores. Estes têm em média um mês de preparação teórica e prática antes de realizar a prática pedagógica junto aos jovens da escola regular. A experiência tem oferecido um campo de reflexão importante tanto acerca da formação de professor de música, quanto para a própria aprendizagem musical dos jovens orientada por princípios pedagógicos que são, na sua essência, motivadora, colaborativa e interativa (GROSSI, 2009).

Esta comunicação objetiva, trazer uma descrição dos jovens do CEMSO que participaram do projeto desde seu início (em 2009-1)², e apresentar alguns dos resultados obtidos em relação à avaliação dos próprios estudantes sobre o projeto: que objetivos identificaram nele, o que aprenderam, o que mais gostaram, que idéias fizeram sobre o professor, e que mudanças perceberam desde que iniciaram o trabalho. Para a coleta de dados foram usados questionários para a turma 2009-1 (em dois momentos diferentes), e questionários e entrevistas na turma 2009-2.

¹ Da disciplina de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM 3) do Curso de Música.

² Como o projeto envolve a participação dos alunos da Licenciatura (UnB), sendo a disciplina de PEAM 3 oferecida à cada semestre, uma edição do projeto é oferecida à cada semestre também no CEMSO; nesta terceira turma de 2010, há jovens do CEMSO que vem participando desde a primeira edição.



O PROJETO E OS JOVENS

O Projeto tem como ponto forte o enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a música popular. Tem envolvido jovens entre 14 e 19 anos, distribuídos entre as três séries de uma escola pública de ensino médio (Setor Oeste de Brasília - CEMSO). A participação no projeto é uma escolha individual deles. A maioria não tem vivência com instrução musical formal e a preferência musical, embora variada, gira em torno do rock (mais estilo pop-rock). Cada uma das edições do projeto teve características próprias.

No primeiro semestre de 2009, foram oferecidas duas turmas no projeto, uma para os alunos do matutino e outra para aqueles do vespertino, com uma hora e meia de duração cada, aos sábados³. Do matutino foram 124 inscrições (86 o sexo feminino e 38 do masculino) e no turno vespertino 58 inscritos (23 do sexo feminino e 35 do masculino) – totalizando **182 inscritos**. Destes, 15 jovens já tinham tido alguma participação em banda; **99 nunca tinham estudado música em escola especializada**; 43 já tinham tido um professor de música; 43 já tocavam algum instrumento, mas sem professor; e 18 já tinham cantado em alguma atividade musical. Na preferência, o **rock** vinha em primeiro lugar (81 citações), seguido de MPB (35), gospel (32), hip-hop, sertanejo, reggae e pagode. Quando perguntados sobre o que gostariam de fazer no projeto a maioria (99) afirmaram querer aprender a tocar um **instrumento** (principalmente violão e guitarra) e **36** gostariam de **cantar**. Foram desenvolvidas as etapas 1 e 2 da proposta de Green (2008): 1) formar o grupo (banda), escolher uma música, tirá-la de ouvido e executá-la; 2) com um pouco mais de orientação e estruturação por parte do professor, os jovens recebem um CD gravado, com algumas possibilidades de *riffs* das músicas escolhidas, para inseri-los na música (arranjar, simplesmente acrescentar, ou mesmo compor outros *riffs*) (GROSSI e LIMA, 2009).

É importante destacar que neste primeiro semestre de 2009 houve uma evasão considerável logo após o primeiro encontro – de 182 inscritos, cerca de 45 seguiram o projeto. Este fato pode demonstrar que a proposta foi diferente da expectativa inicial dos jovens; esperavam aprender a tocar um instrumento com o professor (o professor ensina e o aluno aprende em etapas seriadas). No entanto, na proposta os 'alunos conduzem o próprio aprendizado' - aprendem o instrumento, mas de forma diferenciada, em grupo, entre pares; o professor auxilia, segue com os objetivos dos alunos. Dessa maneira, constroem o próprio

³ Como no período que antecedeu o início do projeto os professores da rede pública estavam em greve, quando iniciado, os sábados serviram para reposição (provas) das aulas.



conhecimento, ganham autonomia, tem poder de escolha sobre o que aprender – a música, o instrumento, etc. Neste contexto, o processo de aprendizagem é amplo e diversificado.

No segundo semestre de 2009, o projeto foi realizado durante a semana no período noturno das 19h30 às 21h. Neste período, abaixou consideravelmente o número de inscritos, foram **19**⁴: 6 deles já haviam participado do semestre anterior; **9 nunca tinham tocado ou estudado música**; 5 já tinham tido algum professor de música; 7 já tinham tocado algum instrumento sem professor; 2 já tinham cantado em alguma atividade musical. Entre os tipos preferidos de música o **rock** vem novamente na frente (9), seguido de MPB (6), gospel, metal, entre outros. Sobre o que gostariam de fazer no projeto, a maioria esperava tocar um **instrumento** e **4** gostariam de **cantar**. Naquele semestre foram desenvolvidas as etapas 1, 2 e 3 (criação, arranjo, e tirar outra música de ouvido), sendo a terceira realizada com os jovens que tinham participado anteriormente.

No primeiro semestre de 2010, o projeto (em andamento) acontece aos sábados, das 9h às 10h30. Foram **66 inscrições**: 12 já participaram de uma banda, **28 nunca estudaram música**, 24 já tiveram um professor de música, 19 já tocaram algum instrumento sem professor, 10 já cantaram em alguma atividade musical, e **15 já haviam participado do projeto anteriormente**. Algumas das bandas/cantores (as) e músicas escolhidas, na maioria de estilo pop-rock, incluem: Restart – *Recomeçar*; *Brooken Strings* – Nelly Furtado; Rosa de Saron – *Anjos da Rua*; *Hoist the Colors* (do Filme Piratas do Caribe 3); Paul Simon – *The Lion Sleeps Tonight*; *Sweet Dreams* – Marilyn Manson; *More Along* – The All American rejects; Vanessa Mae – *Sabre Dance*; *Me encontra* – Charlie Brown; *Que País é Esse* – Legião Urbana; Banda Quinto Nipe – *O Sol do Meio Dia* (composição própria do grupo). Do total de alunos inscritos, **35** permanecem no projeto até a presente data.

O QUE IDENTIFICARAM COMO OBJETIVO

Os jovens identificaram como objetivos do projeto: 1) Ajudar na formação de grupos/bandas (falam do espaço que possibilita o tocar em grupo, de melhorar a interação de todo o grupo, da organização, do entrosamento, da união de novos amigos, cada um com seu jeito de pensar e de ser e de unir o grupo); 2) Desenvolver a percepção (tirar música de ouvido); 3) Ensinar a tocar (o estilo de cada um, mostrar como os artistas aprenderam; ensinar o básico da música para influenciá-los a continuar; 4) tirar o medo (incentivá-los a dedicar

⁴ Perguntados sobre o motivo do baixo número de inscritos, falaram que muitos participariam se fosse aos sábados; mas que a noite era problema (dependiam dos pais e a maioria morava distante da escola). Muitos dos que se inscreveram estudavam no período vespertino ficavam direto para o projeto.



mais tempo à música e descobrir novas vocações); 5) novas habilidades musicais; 6) fazer música (aprender aos poucos).

Emerge das respostas alguns dos objetivos que não foram explicitados para eles no encontro inicial e nem no próprio projeto, como aspectos psicológicos relacionados ao “tirar o medo”; incentivá-los a tocar; mostrar que é possível que todos podem desenvolver novas habilidades musicais: “o projeto serviu para tirar o medo daquelas pessoas que já sabiam tocar mas tinham receio” / “ajudou a fazer com que os alunos descobrissem o verdadeiro sentido da música e como tocá-la”.

O QUE MAIS GOSTARAM E O QUE PODERIA MELHORAR

As respostas dos estudantes apontam para quatro aspectos positivos relacionados a avaliação do projeto: 1) formar bandas (falam sobre o encontrar amigos, tocar junto, ensaiar e apresentar); 2) aprender sozinho e com ajuda um instrumento musical (falam da forma não tradicional de aprender, como tocar música sem a necessidade de cifras, aprender muito em pouco tempo); 3) professores-monitores: (falam da interação com o grupo, entre eles e os professores, sobre o interesse deles em ensinar); 4) tocar o que gostam, que eles escolhem (“Gostei de fazer a música que eu gosto” / “Encontrar pessoas que gostam do mesmo tipo de música que eu!” / “O fato de formar uma banda ao invés de só aprender a tocar”).

Novamente os aspectos relacionados à motivação aparecem na fala dos estudantes. O fato de não terem desistido, por exemplo, foi uma importante vitória para eles; era evidente as dificuldades iniciais para ‘começar’ a tocar, para colocar as partes juntas, mas que, com a ajuda dos amigos e dos monitores conseguiram superá-las. Um aspecto interessante que emerge nos dados diz respeito à utilização do conceito de ‘professor’ no projeto. As respostas dos alunos apontam para a manutenção de uma concepção tradicional sobre o papel do professor – que ensinam e eles aprendem. Por outro lado, pode ser que os próprios monitores também tenham dificuldade com o próprio papel que desempenham no projeto (bastante diferente da forma como foram seus professores). Em muitas oportunidades, no entanto, pode-se observar que a intervenção do professor-monitor não fazia sentido para os jovens, e logo desconsiderava a orientação dada. Viu-se também que no conjunto do projeto, os estudantes identificam na equipe de professores um grupo coeso, que os ajudam: no entrosamento da banda; no tocar em grupo; nos *riffs*⁵; na técnica, na aprendizagem da teoria

⁵ Riff é uma progressão de acordes, intervalos ou notas musicais, que são repetidas no contexto de uma música, formando a base ou acompanhamento. Riffs geralmente formam a base harmônica de músicas de jazz, blues e rock. (wikipedia)



musical (notas, acordes, harmonia); na audição atenta; na colocação da voz; na organização dos ensaios; na produção e gravação; e por fim os ajudam a confiarem neles mesmos, a superarem os erros, perderem a vergonha de mostrar o que sabem. Dessa maneira, percebe-se que o papel do músico/professor que auxilia na realização do projeto é muito mais amplo do que simplesmente o ‘ensinar a tocar’. Este profissional mergulha no universo do jovem e a partir deste re-elabora sua própria função, o próprio papel.

O tempo do aprendizado – ‘aprender muito em pouco tempo’ – é apontado como aspecto positivo e representa a síntese das características apresentadas anteriormente. Por fim, o jovem agrega valor ao projeto quando afirma que o mais importante não foi aprender a tocar um instrumento musical, mas sim formar uma banda, tocar em conjunto, fazer uma apresentação. O fato de ‘fazer música’ encontra-se em uma dimensão mais ampla do que simplesmente ‘aprender um instrumento’.

Quanto às sugestões dos estudantes para melhorar o projeto, a grande maioria respondeu que o trabalho está muito bom e que não precisa mudar nada; pedem mais instrumentos e mais tempo de projeto. Um e outro, pede algo de teoria, pede mais atenção com aqueles que não sabem tocar, pedem para ensinar “realmente a tocar”. Quanto à necessidade de uma maior variedade e quantidade de instrumentos podemos apontar para uma carência real do projeto. Os instrumentos utilizados se restringem aos poucos instrumentos da Universidade (um baixo, dois violões, uma guitarra, e instrumentos de percussão, incluindo tambores), de alguns monitores e outros dos próprios alunos. Outro ponto relacionado ao tempo do projeto que pode ser destacado diz respeito ao prazer e a satisfação dos jovens em participar desta atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação trouxe informações e dados relevantes. A voz de quem aprende ecoou na defesa e no reconhecimento da capacidade de autogerenciamento e condução do próprio processo de aprendizagem. Houve a percepção das dificuldades iniciais de aprendizagem e a valorização do ‘outro’ no processo de socialização e aprendizagem. Aprender sozinho, mas com ajuda, em parceria, significa não estar isolado do mundo e das influências culturais, sociais e tecnológicas. Quando os jovens dizem que aprenderam sozinhos tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. Segundo Gohn (2003), na aprendizagem autodidata as pessoas se colocam na condição de aprendizes, porém, têm certa autonomia na escolha dos



caminhos que irão percorrer durante a aprendizagem. Assim sendo, se organizam e direcionam o seu próprio estudo seguindo as próprias necessidades e objetivos pessoais. É a partir da adolescência, quando a convivência com amigos e grupos específicos que este tipo de aprendizagem torna-se mais evidente e potencial.

A maioria dos jovens afirmou que o projeto viabiliza essa aprendizagem em grupo: encontro entre pares, interação, organização e entrosamento, troca de conhecimento, formação das bandas, ao mesmo tempo em que possibilitou o desenvolvimento individual: percepção, aprimoramento da técnica, superação dos medos pessoais e poder de escolha. As respostas se fundem e se complementam na medida em que os jovens são questionados sobre os objetivos do projeto, o que eles mais gostam, o que eles acham que poderia melhorar, o papel dos professores, etc. Há uma carga emocional presente nos discursos dos participantes, uma empolgação com o processo, a capacidade de fazer música e com a amostra final dos trabalhos (no palco, com som, microfone, mesa de som, etc.). Assim como na aprendizagem de músicos populares, os estudantes aprendem de maneira lúdica, sem cobranças, na convivência social com amigos e pessoas com mais experiência (LACORTE, 2006). Poderíamos relacionar esta sensação de prazer e satisfação ao estado de *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Conforme, Arroyo (2005), é redundante afirmar que os jovens têm uma ligação forte com a música, no entanto não podemos considerar que todos têm as mesmas condições de acesso ao fazer musical, ao tocar um instrumento e a participar de uma banda. Esta é a oportunidade a qual o projeto objetiva viabilizar.

Referências

ARROYO, M. Adolescentes e música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO



BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais do XIV Encontro Anual da ABEM*. Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Haper and Row, 1990.

GOHN, D. M. *Auto-Aprendizagem Musical – alternativas tecnológicas*. São Paulo: ANNABLUME, 2003.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: London University, Institute of Education, Ashgate Publishing, 2008.

GROSSI, C.S. Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto-piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio. In: Congresso da ANPPOM, 19., 2009, Curitiba. *Anais do XIX Congresso da ANPPOM*. Curitiba: UFPR, 2009. p.22-25.

GROSSI, C.S.; LIMA, M.. Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação musical In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais do XVIII Congresso da ABEM*. Londrina: ABEM, 2009. p.1016-1021.

LACORTE, S. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais do XVIII Congresso da ABEM*. Londrina: ABEM, 2009. p.793-799.

WRIGHT, R. Editorial. *British Journal of Music Education*, v.1, n.27, p.5-6, 2010.



Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento

*Giann Mendes Ribeiro
UERN/IFRN/UFRGS/CAPES
giannribeiro@gmail.com*

*Paulo David Amorim Braga
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com*

Resumo: Esse artigo tem como finalidade comunicar as possibilidades e os limites do ensino coletivo de instrumento na modalidade a distância a partir de uma experiência realizada nos anos de 2007- 2008 em parceria entre três IES¹. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação cuja finalidade prática consistiu em adaptar um curso presencial de violão em grupo para a modalidade a distância. O objetivo principal dessa investigação focou nos padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados, tanto entre professores e alunos quanto dos alunos entre si, nas videoconferências do curso de violão a distância. Os resultados da experiência apontam que princípios da aprendizagem colaborativa aplicados no contexto escolar regular contribuíram para uma aprendizagem significativa e prazerosa entre os professores e alunos, ainda que a videoconferência tenha, muitas vezes, comprometido o nível e a qualidade das interações.

Palavras-chave: educação musical à distância, aprendizagem colaborativa, ensino coletivo.

Introdução

O ensino coletivo de instrumentos vem sendo um elemento impulsionador para o processo de educação musical, sobretudo ao nível da iniciação musical, nessas últimas décadas² no Brasil. Acredita-se que essa ferramenta pedagógica teve seus primeiros ensaios já no século XIX (CRUVINEL, 2005; PAZ, 2000). Cruvinel (2005) relata as origens no Brasil:

No Brasil, o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial. Dessas bandas vieram, posteriormente às bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e de samba. A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil foi o Canto Orfeônico na era Vargas, projeto pedagógico idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Entretanto, não foi nessa era que surgiram iniciativas maiores nesse campo

¹ As três instituições foram: Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Unidade Mossoró-RN).

² A partir da década de 1990 é notória a presença cada vez mais forte do ensino coletivo de instrumentos no Brasil, seja pela presença de trabalhos teóricos por parte de educadores musicais brasileiros ligados ao tema ou pelos projetos que vêm sendo desenvolvidos tais como: Projeto Guri da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, “Oficinas de Violão e de Teclado” da Escola de Música da UFBA, “Oficinas de Cordas” da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, entre outras ações.



do ensino em conjunto instrumental que atingiram seu auge nos dias de hoje (CRUVINEL, 2005, p.68-70).

Além dos trabalhos acima citados destaca-se ainda o trabalho das professoras Maria de Lurdes Gonçalves Junqueira e Cacilda Borges Barbosa, intitulado “Educação musical através do teclado” (PAZ, 2000). Como pesquisadora, Maria de Lurdes iniciou suas pesquisas na UFRJ/UNI-RIO entre anos de 1977- 1982, elaborando o que ela denominou de “Ensino de piano em grupo – nova abordagem de ensino do instrumento”; posteriormente nos anos 1983-1988 ela desenvolveu o projeto “Música através do piano- prática de habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática”, em parceria com Augusto Merhy, UNIRIO/UFRJ. Em 1985 foi publicado o primeiro livro da série em quatro volumes³ como resultado das pesquisas citadas (PAZ, 2000).

Destaca-se também o trabalho de Alberto Jaffé, que foi bastante significativo para os métodos coletivos dos quatro instrumentos de cordas, na década de 1970 (SILVA, 2008). Jaffé utilizou essa ferramenta pedagógica inicialmente na cidade de Fortaleza, no Serviço Social da Indústria (SESI) e, em seguida, a partir de Brasília desenvolveu esse projeto por todo o país num programa chamado Projeto Espiral, desenvolvido pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE). Desde 1992, Jaffé se transferiu para os EUA, a convite da Pensacola Christian College, na Flórida, com finalidade de publicar seu método de ensino, que é denominado *The Jaffé String Program*. Nos dias atuais, Alberto Jaffé também desenvolve na Pensacola o ensino coletivo de instrumento musical a distância denominado *Jaffé Strings DVD Program* na *A Beka Academy*⁴.

1. Aulas coletivas de instrumento no contexto de aprendizagem mediada por computador

O curso da “Oficina de Violão”, alvo do presente estudo e de adaptação para a modalidade a distância em parceria entre três IES, baseou-se em uma abordagem de ensino coletivo. Por esse motivo, faz-se necessário esclarecer o que caracteriza esse tipo de abordagem. Uma aula coletiva de instrumento requer um professor competente em organizar situações de aprendizagem de modo a propiciar que todos participem das atividades realmente em conjunto:

³ 1º volume – Musicalização; 2º volume - Leitura - nas teclas brancas; 3º volume - Leitura - nas teclas brancas e pretas; 4º volume - Habilidades Funcionais. “Educação Musical através do teclado de autoria de Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves com co-autoria de Cacilda Borges Barbosa.

⁴ Programa de extensão da Pensacola Christian College.



Repertórios e metodologias de ensino de violão em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o ensino instrumental é altamente individualizado – e na verdade é -, mas pode ser altamente individualizado mesmo quando se tem um grupo. O problema está em coordenar a ação individual de tocar dentro de uma prática coletiva. É preciso formação para ensinar em grupo, para que a aula não se transforme em uma colagem de fragmentos individuais (TOURINHO, 2003a, p. 78).

De fato, uma característica fundamental de aulas coletivas de instrumento é a abordagem colaborativa, onde todos aprendem com todos e o conhecimento é construído de forma mais significativa para os alunos, pois parte de suas referências anteriores e integra seus interesses. Como ressalta Durkin (1995), a importância da influência recíproca na vida social envolve a harmonia entre as pessoas. Ele explica que avanços no desenvolvimento podem ser produzidos através de atividades colaborativas entre crianças, seus pais, e seus colegas. Entretanto, divergência e conflito podem também levar à mudança no desenvolvimento, e essa segunda forma de reciprocidade não deve ser negligenciada (DURKIN apud HARGREAVES; NORTH, 2000, p. 7). Um ambiente de aula coletiva de instrumento deve garantir a vivência desses dois momentos, de harmonia e de conflito, pois é através desse processo dialógico e favorável à reflexão que o aprendizado pode se tornar mais efetivo.

Swanwick (2003) corrobora a relevância do ensino musical em grupos, nos quais se deve abrir espaço para que os alunos explorem e se “apropriem” da música:

Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos (2003, p.67).

Para que a aula de música, especialmente de instrumento, constitua-se em um espaço de experimentação, descoberta e “apropriação”, certamente devem ser planejadas situações em que os alunos interajam e procurem uma forma de expressão mais adequada a um determinado estilo e, ao mesmo tempo, às suas habilidades técnicas e conhecimentos musicais.

Assim como a aula presencial coletiva de instrumento é um espaço fecundo em possibilidades de interação, de aprendizagem colaborativa, o espaço virtual de ensino mediado por computador também é extremamente rico no sentido de favorecer a construção de conhecimento em grupo. É provável que o ensino de instrumentos musicais mediado por computador e pela telemática venha ganhando espaço, também, por conta dessa constatação. Nas experiências de ensino de música a distância, a abordagem colaborativa tem se destacado



como a mais utilizada (DILLON; MIEL, 2001). Esses autores relatam que os pesquisadores, de um modo geral, dão conta de que o contexto mais comum em que as tecnologias em música são aplicadas é o de aulas em grupo, com crianças trabalhando em pares ou pequenos grupos e usando vários recursos tecnológicos para aprender. Somente para citar uma possibilidade de adaptação do contexto presencial para o espaço virtual, o formato de *master class*⁵ – bastante utilizado em aulas coletivas de instrumento – também pode ser utilizado em ambientes virtuais. Vídeo e áudio conferências com formato semelhante ao de uma *master class* são viáveis, mesmo aqui no Brasil, inclusive através de softwares gratuitos, como o MSN e o SKYPE (RODRIGUES, 2006).

Julgamos que a metodologia do ensino coletivo corrobora com os modelos educacionais da aprendizagem online, principalmente pelas intervenções centradas no aluno e pela abordagem colaborativa. Vale salientar a importância da formação do professor, que se apresenta como peça fundamental em trabalhos dessa natureza, “porque parte dele a atitude dialógica com e entre os estudantes” (TOURINHO, 2006. p.95).

Pesquisas recentes demonstram que as práticas pedagógicas têm utilizado cada vez mais os recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem, determinando desta forma um redimensionamento na ação do ensinar (BEAHAR, BERCHT, LONGHI, 2009). Na busca dos aspectos afetivos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as pesquisas têm avançado para além da verificação dos objetivos em relação ao conteúdo, procurando levar em consideração os atributos afetivos que interferem de maneira significativa nos processos mentais, tais como memorização, raciocínio, atenção e motivação. Para tanto as mais recentes abordagens em AVAs tendem a unir infraestrutura tecnológica às relações afetivas, cognitivas, simbólicas, entre outras no processo educativo mediado por esses ambientes. Narita (2009), conclui que a abordagem colaborativa explorada em AVAs entre os alunos numa disciplina do curso de música na modalidade a distância da UAB/UnB indicou existirem “relações com o nível de engajamento e motivação com a atividade” (NARITA, 2009, p.411).

Assim o ensino coletivo vem se constituindo em uma forma de educação democrática, onde todos os indivíduos podem se expressar musicalmente, sendo reconhecido por muitos educadores musicais como um poderoso instrumento de transformação social. A experiência relatada neste artigo investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados em um curso de violão a distância, mais especificamente em

⁵ Uma aula em formato de *master class* permite que o professor oriente mais diretamente um aluno, mas ao mesmo tempo interaja com outros que estão participando da aula.



videoconferências, que foram o principal recurso tecnológico da Oficina de Violão a Distância.

2. Oficina de Violão a Distância

Por compreendermos o grande desafio que seria planejar e realizar um curso de violão na modalidade a distância, tarefa que via de regra exige o trabalho de uma equipe multidisciplinar, procuramos mediar uma parceria de cunho extensionista entre as três IES envolvidas no curso. Para conseguir tal apoio, fizemos dois projetos de extensão, intitulados, respectivamente, “Elaboração de material didático para um curso de violão mediado por computador” e “Oficina de Violão a Distância”. Ambos os projetos foram aprovados e tornaram viável todo o processo, desde o planejamento até a execução do curso. O primeiro projeto, como o próprio nome denota, visou à confecção do material didático, um tutorial que seria utilizado no curso. O que consideramos como tutorial é todo material destinado à auto-aprendizagem. Esse material foi constituído por: 1) Páginas em hipertexto, basicamente com textos e imagens (fotos, partituras, cifras, figuras e outros elementos gráficos); 2) DVD com vídeos explicativos para cada lição do curso e 3) Apostila impressa, uma versão em papel das páginas em hipertexto. Esse material foi elaborado por uma equipe de três professores. Além dos dois professores de música⁶ contamos com um professor do Departamento de Informática e coordenador do Núcleo de Educação a Distância de umas das IES, que orientou efetivamente em muitas decisões técnicas sobre a estrutura do tutorial.

Também contamos com dois estagiários: um do Curso de Música e outro do Curso de Informática. O primeiro trabalhou na edição de partituras, das letras de música com cifras e na revisão dos textos do tutorial, enquanto o segundo era responsável por construir as páginas em hipertexto. O segundo projeto de extensão, “Oficina de Violão a Distância”, visou à implementação do curso. Para tal, solicitamos outro estagiário do curso de música, que atuaria como tutor presencial do curso. A função desse tutor envolvia a preparação do ambiente da sala de videoconferência e, também, a interação com os alunos do curso através de um fórum de discussão.

Em função da natureza essencialmente prática da Oficina de Violão a Distância, decidimos que a videoconferência seria o principal instrumento de interação, que serviria para encerrar o ciclo de estudos de cada semana. Basicamente, depois de os alunos estudarem a lição semanal, no tutorial, teriam a oportunidade de discutirem quaisquer tópicos da lição por

⁶ Os autores do presente artigo.



meio do fórum e, finalmente, participariam de uma videoconferência coletiva⁷, na qual poderiam interagir com o professor para aprofundarem a compreensão e a prática daquela lição. Ao final de cada módulo, teríamos encontros presenciais para revisão de conteúdos e para simulação de apresentações musicais.

3. Limites e possibilidades nas interações por videoconferência

As observações realizadas pelos professores/pesquisadores ao longo da Oficina de Violão a Distância ensejaram muitas conclusões importantes quanto às estratégias didáticas que seriam mais ou menos viáveis em situações de interação via videoconferência. Pela impossibilidade de aprofundarmos todas as conclusões a que chegamos por meio desse curso, apontaremos neste artigo apenas três situações-problema enfrentadas, destacando como tais dificuldades foram superadas ou minoradas.

3.1 Como ensinar/aprender a ler partitura em um curso a distância?

Um dos objetivos de nosso curso era ensinar a ler, na partitura, melodias no tom de dó maior⁸. Diferentemente do que foi inicialmente pensado, a estratégia da leitura métrica foi fundamental para que se alcançasse esse objetivo. Logo no início do curso, reconhecemos que era necessário anteciparmos o objetivo de praticar leitura métrica com os estudantes. Nosso pensamento inicial era deixar a leitura métrica apenas para a segunda e terceira parte⁹ do curso, pois esperávamos que os alunos aprendessem algumas melodias e padrões rítmicos primeiramente por imitação, com base nos modelos gravados no DVD do curso. No entanto, isso não aconteceu, pois os alunos dificilmente estudavam todo o conteúdo das lições, de modo que foi preciso trabalhar leitura rítmica ou métrica desde as primeiras videoconferências.

Outro ponto a ser ressaltado em relação ao objetivo de aprender a ler partitura é que, se as músicas/exercícios tocados pelo professor podiam eventualmente sofrer prejuízo, devido a problemas com a qualidade da conexão, os exercícios de leitura rítmica ou métrica tinham a grande vantagem de poderem ser compreendidos pelos alunos praticamente sem nenhuma

⁷ Nas videoconferências, os estudantes se reuniam em uma sala do IFRN projetada especificamente para esse fim. Assim, o que denominamos de “videoconferência coletiva” é uma situação em que os estudantes estão todos juntos, apenas o professor está distante, interagindo com a turma por meio dos recursos telemáticos.

⁸ Extensão do dó 3 ao dó4, utilizando figuras de nota que durem até metade de um tempo, em compassos simples.

⁹ O curso foi dividido em três partes ou módulos, cada um com cinco semanas de duração.



dificuldade. Ou seja, verificamos que, nos momentos em que a conexão estava ruim, a qualidade do som do violão era bastante prejudicada, mas não a da voz. Essa percepção nos fez recorrer mais freqüentemente ainda ao recurso da leitura rítmica ou métrica.

Assim, concluímos que, ainda que fosse preferível trabalhar aspectos técnicos, especialmente a leitura, a partir de músicas e exemplos práticos, as explicações e demonstrações do professor, em pequenos exercícios de leitura, pareceram ser suficientes para gerar interesse e produzir bons resultados, pelo menos quando se trabalha com alunos iniciantes.

3.2 Como promover aprendizagem colaborativa numa aula coletiva via videoconferência?

Apesar de termos a aprendizagem colaborativa como um fundamento central de nosso planejamento, não sabíamos ao certo como promovê-la ao longo do curso, especialmente nas videoconferências. O que fazer se os estudantes da turma apresentassem dificuldades muito diferentes? Apesar da heterogeneidade em uma turma ser algo bastante comum, é sempre um desafio encontrar uma dinâmica que permita o envolvimento efetivo de todos os estudantes.

Desde o início do curso, aprendemos a aprimorar uma competência básica para o professor que trabalha com ensino coletivo de instrumento: estimular a turma à participação constante e, ao mesmo tempo, intervir o mínimo possível nos momentos em que um estudante ou grupo estiver tocando. Por mais simples que possa parecer, esse foi um exercício que exigiu bastante esforço dos professores que ministraram as aulas via videoconferência.

Nas primeiras videoconferências, os alunos já eram estimulados a perceberem o que faziam, inclusive para ajudarem o professor a avaliar cada situação. Isso é muito utilizado no ensino presencial, mas nos pareceu algo mais necessário ainda no ensino por videoconferência, inclusive para que o professor fosse auxiliado, já que, em nosso caso, nem sempre a qualidade de áudio e vídeo permitia perceber muitos detalhes da execução. Em última instância, podemos ver nessa prática um estímulo à co-gestão dos alunos em seu processo de aprendizagem. Assim, todos aprenderam a se ajudar, inclusive no sentido de se avaliarem mutuamente.

Como resultado desse estímulo ao trabalho colaborativo, com os alunos sendo colocados como modelos e auxiliares uns para os outros, a turma desenvolveu melhores condições de executar exercícios e músicas em conjunto, com cada um contribuindo dentro de suas possibilidades técnicas e musicais.



3.3 O que fazer para conseguir trabalhar aspectos como expressão e dinâmica das músicas quando a qualidade de áudio da videoconferência é ruim?

A limitação mais importante que encontramos nas interações via videoconferência certamente foi a que se refere à percepção de características expressivas e dinâmicas das músicas trabalhadas. Nas últimas videoconferências do curso, quando era essencial que a turma desenvolvesse habilidades dessa natureza, percebemos que os estudantes não conseguiram compreender muito bem os detalhes expressivos que estávamos enfatizando, como notas ligadas e efeitos de crescendo. Por esse motivo, os encontros presenciais, especialmente os momentos de ensaio para o recital¹⁰, foram de fundamental importância para abordarmos detalhes relativos à expressão e dinâmica que não tivessem sido esclarecidos nas videoconferências.

Apesar de reconhecermos que a qualidade do áudio das videoconferências não propiciou interações que atendessem ao mínimo que se requer para uma aprendizagem consistente de aspectos expressivos e dinâmicos, é importante ressaltar que a demonstração de pequenos trechos melódicos por parte do professor, aliada à exploração de várias possibilidades expressivas por parte dos estudantes, pôde proporcionar conflitos cognitivos que enriqueceram a aprendizagem de cada estudante e do grupo como um todo.

4 Considerações finais

Sendo a Oficina de Violão a distância um curso coletivo e colaborativo e, considerando que nosso propósito era criar uma versão que fosse mediada por computador, a alternativa mais eficaz, segundo nossa avaliação, foi estruturar um curso em que os alunos se reunissem uma vez por semana para participar de videoconferências e, assim, tivessem a oportunidade de interagir com o professor de modo semelhante ao que acontece numa aula presencial. Pelas razões expostas, a videoconferência foi definida como principal meio de interação do curso, constituindo-se em ferramenta adequada ao ensino de instrumento a distância, ainda que determinadas limitações mencionadas tenham impedido diálogos mais precisos entre estudantes e professores. Entretanto, é preciso ratificar que a realização desse curso não é algo utópico ou sem sentido para nossa realidade, como alguns podem ainda imaginar, pelo fato de exigir muito em termos de estrutura tecnológica.

¹⁰ O curso foi encerrado com um recital, que foi precedido por dois encontros presenciais cujo propósito principal foi preparar as músicas a serem apresentadas.



Uma das grandes vantagens que enxergamos em cursos com esse o formato é que muitas escolas poderiam ser atendidas com um único professor ou por um pequeno número de professores. Afinal, quantas cidades de interior, ou mesmo em bairros de periferia de grandes cidades, deixam de contar com bons professores por causa de dificuldades de transporte ou simplesmente porque o professor não tem tempo ou disposição para se deslocar grandes distâncias regularmente?

Outra vantagem seria promover um intercâmbio entre turmas e professores através de videoconferência, em escolas onde já funcionem cursos presenciais e que disponham de estrutura tecnológica suficiente. Destacamos, por fim, que a nossa expectativa e compromisso é de que a experiência com a Oficina de Violão a Distância seja aperfeiçoada, através de ações e projetos nas instituições que participaram desta pesquisa-ação.



Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia, ICBC, 2005.

CRUZ, Dulce Mácia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a Distância: o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2009.

DILLON, Teresa; MIELL, Dorothy. Composing and Creating on Music Technologies – Individual and Collaborative Perspectives. *Taylor & Francis Group*, 2003. Disponível em: <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/cmue_rimeconf.asp>. Acesso em 17 jun 2009.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In: *Handbook for distance learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, cap. 8, p. 113-128.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. The social psychology of music. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian (Ed.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2000. cap. 1, p. 1-24.

LONGHI, Magalí Teresinha.; BEHAR, Patricia Alejandra.; Bercht Magda. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, Patricia Alejandra e colaboradores (Orgs.). *Modelos pedagógicos em educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, p. 204-231, 2009.

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

NARITA, Flávia Motoyama. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 404-413. 1 CD-ROM.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

SILVA, Marco Antonio. *Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas: a experiência realizada em Fortaleza*. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, João Pessoa, PB.

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

TOURINHO, Ana Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-86.



_____. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumento na escola. In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia. *Anais...* Goiânia: Enecim, 2004, p. 37-43.

_____. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. In: Anais do II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia. *Anais...* Goiânia: Enecim, 2006, p. 89-96.



Articulando prática instrumental e prática pedagógica: uma experiência

Carla Silva Reis
UFSJ/ Departamento de Música
carlasr73@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência descreve o projeto de extensão *Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora*, desenvolvido pelo Departamento de Música (DMUSI) da Universidade Federal de São João Del Rei. Trata-se de uma apresentação cênico-musical sobre a vida e obra do compositor Heitor Villa-Lobos cujos objetivos principais foram: proporcionar o acesso à música erudita por meio de uma atividade lúdica e promover a articulação das práticas, instrumental e pedagógica, dos discentes envolvidos. O público-alvo foram crianças da escola regular, de seis a dez anos. A proposta se fundamenta teoricamente no conceito de *musicalização*, defendido por Penna (2008), no que se refere ao objetivo de democratização da chamada cultura legítima (neste caso a obra para piano de Villa-Lobos), e no modelo C(L)A(S)P, elaborado por Swanwick (1979), ao considerarmos a sistemática adotada na elaboração do projeto em si. Desenvolvido durante o ano de 2009, o projeto foi apresentado para um número significativo de 240 crianças da cidade de São João Del Rei. A proposta mostrou-se eficaz como meio de difusão e democratização da chamada música erudita e também como uma experiência de prática de ensino capaz de articular dois eixos fundamentais da formação acadêmica do curso de licenciatura em música, o instrumental e o pedagógico.

Palavras-chave: formação de professores de música, educação musical, Villa-Lobos.

Introdução

O campo da educação musical no Brasil vive um momento de grande efervescência. Sancionada em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo musical em toda a rede nacional do ensino básico, provoca discussões acaloradas na comunidade acadêmica. Embora comemoremos a conquista, reconhecemos também os desafios a serem enfrentados.

Dentre eles, talvez um dos mais importantes diga respeito à formação dos profissionais que atuarão nas escolas regulares. Apesar de a licenciatura em música proporcionar o preparo que, segundo Penna (2007, p.51), “nossa área tem defendido e construído em um árduo processo, configurando a formação ideal para o educador musical”, o artigo 2º da referida lei que reivindicava a formação específica na área, como se sabe, foi vetado.

Como professora de piano do curso de Licenciatura em música da UFSJ, tenho buscado construir uma metodologia de ensino que corrobore as diretrizes pedagógicas



propostas pelo projeto do curso, cuja premissa é a formação do músico-educador, conforme demonstrado na descrição do perfil do licenciado com habilitação em instrumento ou canto:

A habilitação em Instrumento ou Canto visa à formação de um educador musical que poderá atuar também como músico instrumentista ou cantor. Não se trata de esperar dele uma proficiência similar a de um músico formado na modalidade bacharelado, mas sim de esperar, e de possibilitar, que ele venha a desenvolver suas habilidades como músico da mesma forma, e **com a mesma relevância** [o grifo é meu], que ele irá desenvolver-se como educador musical.

Essa concepção integradora de formação do licenciado em música, na qual se procura equilibrar os conteúdos pedagógicos e musicais, pode representar uma dificuldade a ser enfrentada por muitos professores de instrumento, uma vez que o ensino instrumental corre o risco de ficar descontextualizado dentro dessa proposta pedagógica por estar ligado a uma forte tradição de ensino musical que privilegia a prática solista e o aprimoramento técnico. Nesse sentido, Penna (2007, p.51) alerta para o fato de que embora o modelo tradicional possa funcionar bem nas escolas especializadas de música, ele não atende às necessidades impostas pela escola regular, e Hentschke (*apud* Penna, 2007, p.55) aponta a necessidade de uma reformulação de princípios e concepções pedagógicas, uma vez que a maioria dos professores que atuam nas licenciaturas não possuem formação pedagógica adequada, tendo sido formados em cursos de bacharelado.

Assim, como parte do processo de construção de uma metodologia de ensino instrumental “afinada” com um curso de licenciatura, encaminhei ao Departamento de Música e à Pro-Reitoria de Extensão da UFSJ o projeto *Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora*, visando articular a prática instrumental e a prática pedagógica dos alunos de piano em uma atividade voltada especialmente para escola regular.

O projeto: descrição e objetivos

Trata-se de uma proposta de criação coletiva de uma apresentação cênico-musical, cujo cerne é a vida e a obra para piano do compositor Villa-Lobos. Sob minha coordenação e com a colaboração das professoras Ana Dias (professora de Teatro do Departamento de Letras, Cultura e Artes/UFSJ) e Liliana Pereira Botelho (professora de Educação Musical/Departamento de Música/UFSJ), o projeto contou com a participação de oito alunos de piano (dentre eles, um bolsista) e um aluno de canto do curso de música. Iniciado em



março de 2009, o projeto foi desenvolvido ao longo do ano em várias etapas que serão descritas oportunamente.

O público-alvo foram crianças, de 6 a 10 anos, estudantes das redes pública e privada de ensino da cidade de São João Del Rei, além de estudantes de música do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier. A escolha da faixa etária deu-se principalmente pelo fato de utilizarmos, como subsídios para a criação do roteiro e das falas, os seguintes livros da literatura infantil: “*Crianças Famosas: Villa-Lobos*” de Nereide S. Santa Rosa e “*O Chicotinho do Diabo*” de Cláudio Martins.

A opção por Villa-Lobos justifica-se por três motivos principais. O primeiro refere-se à visibilidade proporcionada pelas comemorações, em 2009, dos 50 anos de sua morte, o que facilitou a receptividade da proposta por parte da comunidade em geral. O segundo, de cunho pedagógico, diz respeito à importância da obra pianística de Villa-Lobos: além de conter peças das mais representativas da música brasileira, sua obra possui um pianismo compatível com variados níveis de desenvolvimento técnico-musical, característica fundamental para a coesão do resultado final, considerando-se a heterogeneidade do desenvolvimento instrumental dos discentes envolvidos. O terceiro motivo relaciona-se à inequívoca e pronta associação do nome de Villa-Lobos com a educação musical na escola regular, devido ao conhecido projeto de *Canto Orfeônico* por ele desenvolvido nas décadas de 30 e 40 durante o governo Vargas.

O objetivo geral do projeto, voltado à comunidade externa, foi apresentar a música de Villa-Lobos às crianças de forma lúdica e participativa, promovendo a democratização da música erudita e ampliando, assim, o leque de suas vivências musicais, muitas vezes restritas ao repertório midiático. Como objetivo específico, o projeto pretendeu proporcionar aos discentes envolvidos uma oportunidade de atuação artístico-pedagógica no âmbito da escola regular, através de uma vivência acadêmica diferenciada que se distancia do modelo tradicional do concerto erudito, contribuindo para sua formação como músicos-educadores. A opção por um projeto de extensão se deve principalmente ao fato desse tipo de atividade propiciar um contato direto com a realidade profissional do professor de música, além de ser um contraponto à “solitária” aula de instrumento, arquétipo do ensino pianístico.

Fundamentação teórica e metodologia

A proposta se fundamenta teoricamente no conceito de musicalização defendido por Penna (2008) no que se refere ao objetivo de democratização da cultura legítima (neste caso a



obra para piano de Villa-Lobos). Utilizo o termo *cultura legítima* para referir-me à noção bourdieusiana de arbitrário cultural. Segundo esta concepção nenhuma cultura é objetivamente, por valores intrínsecos, superior a outra, mas se configura como *legítima* por estar associada às classes dominantes (Nogueira e Nogueira, 2004). O modelo C(L)A(S)P, desenvolvido por Keith Swanwick (1979), relaciona-se com a sistemática adotada na elaboração do projeto em si.

Penna, ao discorrer sobre sua proposta de musicalização, afirma que “cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical” (Penna, 2008, p.42). Desta maneira, o *musicalizar* é entendido como um processo no qual a cultura do aluno é respeitada, mas que deve também criar condições de acesso à arte em suas várias formas, inclusive as consideradas “eruditas”. Nessa mesma direção, Bourdieu defende que cabe à instituição escolar “desenvolver em todos os integrantes da sociedade, sem qualquer distinção, a aptidão para as práticas culturais consideradas mais nobres” (*apud* Penna, 2008, p. 43).

O modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) propõe numa abordagem do fazer musical na qual o desenvolvimento musical se dá por meio de atividades de execução/performance (P), composição (C), apreciação musical (A) – as mais relevantes e centrais – e atividades de estudos de literatura (L) e técnica/ *skill* (S) – secundárias embora também importantes. Essa abordagem permeia todo o desenvolvimento do projeto, tal como é descrito a seguir. As letras colocadas após a descrição de cada atividade correspondem ao modelo de Swanwick.

A primeira etapa, concluída em junho de 2009, constituiu-se de encontros semanais nos quais ocorreram leituras de textos referentes à vida e obra de Villa-Lobos, além dos textos literários infantis já citados, utilizados como base para a atuação cênica (L). Esses primeiros encontros encerravam-se com discussões a respeito dos textos propostos e da concepção de um projeto cênico-musical de caráter didático. Nesses momentos de interação o grupo também ouviu e selecionou as obras que integraram a apresentação (A), bem como sugeriu quais seriam as possíveis intervenções cênicas, chegando, assim, a um roteiro final (C). A atividade de composição (C) não se configurou como uma atividade de composição musical no sentido estrito, mas seu componente criativo esteve presente no sequenciamento das peças musicais e na elaboração do roteiro. Paralelamente a esse processo, os alunos receberam orientação pianística para a preparação das obras musicais escolhidas (S + P). A maioria das obras de Villa-Lobos foram escolhidas dentre as que já constavam do repertório dos alunos, porém algumas foram aprendidas especialmente para o projeto. São elas: *Trenzinho Caipira*,



Na Corda Da Viola, Carneirinho Carneirão, Senhora Dona Sancha, Senhora Pastora, Prelúdio e Ária das Bachianas Brasileiras n.º 4, A Lenda do Caboclo, A Condessa, A maré encheu, A pobre cega, Polichinelo e Passa passa, gavião. Todas são peças originais para piano solo, com exceção de *Trenzinho Caipira* que, por ser uma obra extremamente conhecida do compositor, foi escolhida e arranjada pelo grupo para ser a melodia condutora da “viagem” proposta pelo título – uma espécie de vinheta.

Na segunda etapa, ocorrida em agosto e setembro de 2009, foram realizadas oficinas de musicalização, ministrada pela Prof^a Liliana Botelho e de artes cênicas, ministrada pela Prof^a Ana Dias. As oficinas de musicalização tiveram como objetivo principal levar os discentes a elaborar atividades a partir do material musical pré-selecionado, envolvendo as crianças em momentos oportunos da apresentação de forma ativa e participante. Seguiram-se, então, as oficinas de teatro que, a partir das sugestões levantadas pelo grupo, abordaram aspectos de expressão corporal, uso da voz e desenvoltura cênica. Após a realização das oficinas, o roteiro encontrava-se em seu formato final, bem como o tipo de atuação de cada integrante e as peças executadas ao piano. Decidiu-se também acrescentar imagens relacionadas ao roteiro, exibidas com o auxílio de um *Data show*, com a finalidade de “guiar” a audição de algumas obras mais extensas, servindo como coadjuvantes do discurso musical.

Em outubro iniciou-se a terceira e última etapa que constou dos ensaios gerais e das apresentações públicas propriamente ditas em espaços culturais da UFSJ, em São João Del Rei.

Considerações finais

O projeto estreou em 23 de outubro com uma apresentação para crianças da Escola Estadual Tomé Portes, realizada no prédio do Departamento de Música da UFSJ. Posteriormente foram realizadas outras três apresentações, totalizando cerca de 240 ouvintes. Em cada uma das apresentações foram priorizadas faixas etárias diferentes, variando de seis a dez anos, a fim de observarmos qual seria a mais adequada à proposta. Concluímos que as crianças de seis a sete anos demonstraram maior envolvimento, o que foi percebido principalmente nos momentos de interação. Acreditamos que isso se deveu principalmente ao fato de que os livros infantis utilizados para a elaboração do roteiro são mais adequados para essa faixa etária. Entretanto, foi possível observar grande receptividade por parte das crianças de um modo geral no que diz respeito à recepção das obras musicais, o que confirma nossa



hipótese de que é possível usar o espaço escolar como um espaço de democratização e difusão da cultura “erudita”.

Em relação aos discentes participantes, a participação no projeto se mostrou eficaz como uma experiência de prática de ensino capaz de articular dois eixos fundamentais da formação acadêmica do curso de licenciatura em música, o instrumental e o pedagógico. Além de contribuir para o desenvolvimento de suas competências como instrumentistas, a experiência didática vivenciada aproximou-os de seu campo de atuação profissional, promovendo também a reflexão crítica, o desenvolvimento da criatividade artística e da responsabilidade social.

:



Referências

- MARTINS, Cláudio. *O Chicote do Diabinho*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1995.
- NOGUEIRA, M. Alice; NOGUEIRA, Cláudio. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, nº16, p.49-56, mar.2007.
- PENNA, Maura. *Musicalização: tema e reavaliações*. In: Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- SANTA ROSA, Nereide S.; BONITO, Ângelo. *Crianças Famosas: Villa-Lobos*. São Paulo: Callis, 1994
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. Cmusi. Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFSJ. São João Del Rei, 2009.



As concepções de educação musical dos professores das escolas públicas de Fortaleza

Conceição de Maria Cunha¹
Universidade Estadual do Ceará
ceicacunha@hotmail.com

José Álbio Moreira de Sales²
Universidade Estadual do Ceará
albiosaes@bol.com.br

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de educação musical de professores de música que atuam em escolas públicas de Fortaleza. Os sujeitos desse estudo serão os professores efetivos da rede municipal de ensino, licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos musicais de Tinhorão (1998), Andrade (2003), Brito (2001), Del Bem (2001), Fonterrada (2008), Souza (2009), bem como nos estudos sobre a formação e a prática docente de Gomez (1998), Schön (2000), Pimenta (2005), Sacristán (2007). Do ponto de vista metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa, com aproximação etnográfica amparada nas fundamentações de Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Gómez (1996), Beaud e Weber (2007). Deseja-se que os resultados, possam gerar discussões sobre formação e propostas curriculares. E que estas propostas orientem a formação do professor de música no âmbito acadêmico e no ensino de Arte na Educação Básica, aproximando professores e pesquisadores.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de musical, práticas pedagógicas.

1. Introdução

A formação do professor vem sendo objeto de estudo, no paradigma fenomenológico, visando compreender os significados e interações da prática pedagógica. Entende-se que a fenomenologia relaciona a intersubjetividade como fato constitutivo do mundo social, examinando a relação entre os diferentes atores na vida cotidiana procurando compreender o ator em suas ações, seus sentimentos e o estado de espírito que o incitou a adotar atitudes específicas em seu meio social.

Sob essas inspirações é que se visa conhecer as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas do município de Fortaleza, dos professores que são licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para tal, se observa que muitos pesquisadores sobre formação de professores enfatizam a necessidade de que o profissional deve ser

¹ Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista FUNCAP.

² Prof. Dr. do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará.



reflexivo, interpretando a realidade que atua e organizando suas experiências de forma consciente (GOMEZ, 1998; SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2005; SACRISTÁN, 2007).

Na minha experiência profissional, de educadora musical, busco meios para adequar a minha práxis as necessidades musicais dos alunos e da escola. No desenvolver desse processo é comum haver discordâncias por parte de alguns alunos que desejam outro tipo de aprendizagem, como o estudo de outros instrumentos, repertório e estilos musicais. São compreensíveis os questionamentos em sala de aula quando se deixa fluir as reflexões e dúvidas sobre um determinado assunto, proporcionando aos alunos momentos de críticas sobre o processo de aprendizagem.

Ao iniciar a prática docente não compreendia alguns questionamentos surgidos em sala de aula, talvez por ter cursado inicialmente um curso de Bacharelado em Música e não ter conhecimentos da pedagogia musical e tão pouco da psicologia infantil e da adolescência. Essas angústias foram pertinentes, influenciando o retorno a academia e realizar o curso de Licenciatura em Música. Os conhecimentos acadêmicos adquiridos com o estudo da pedagogia musical ampliaram as possibilidades de explorar os recursos musicais no desenvolvimento da prática, tanto com a educação musical infantil quanto juvenil.

A formação inicial, juntamente com as práticas de ensino, o refletir a prática pedagógica, construir e reconstruir essa prática vêm sendo fatores positivos na minha formação, juntamente com outras contribuições do cotidiano escolar.

Considerando o ensino da arte importante na formação do indivíduo os governos passaram a incluí-lo no currículo da educação básica. A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu Art. 7º determinava a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística na escola, mas as políticas públicas para a formação de professores pouco contribuiu na criação de cursos superiores para a formação desses profissionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atual (LDB Nº 9.394/96) bem como às reformas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto abordam questões relevantes quanto à formação cultural e social do indivíduo por meio dos conhecimentos artísticos que devem ser desenvolvidos na escola. O Art. 26,§ 2º, dessa lei nos diz que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a alteração desse artigo, por meio da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 acrescenta o § 6º ao texto que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.



Estudos recentes sobre a formação de professores em artes na cidade de Fortaleza enfatizam a relevância dos conhecimentos proporcionados pelas linguagens artísticas na formação social e cultural dos educandos. (MATOS, 2002; COSTA, 2004; FRANÇA, 2007; MACIEL, 2007). Observa-se, porém, que o Departamento de Artes da Universidade Estadual do Ceará oferece somente a linguagem musical como opção artística. A Universidade Federal do Ceará formou no final do ano de 2009 a primeira turma do curso de Educação Musical. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará formava tecnólogos e as turmas de Licenciatura em Teatro e Artes Plásticas ainda não formaram suas primeiras turmas. A Faculdade Integrada da Grande Fortaleza também oferece cursos de Artes visuais, bacharelado e licenciatura, porém, de acordo com informações dessa instituição, esse curso não vem formando turma.

Como se pode observar, o ensino das artes nas escolas públicas de Fortaleza é lecionado, até o final do ano de 2009, em sua maioria, por licenciados em música, considerando os professores habilitados em uma das linguagens artísticas. Sabe-se que existe atualmente curso de formação de professores na modalidade à distância em artes, mas, para a discussão desse estudo, focalizar-se-á o licenciado em música graduado pela Universidade Estadual do Ceará, compreendendo que este é o único curso, até o início do ano de 2009, que habilita o professor em uma das linguagens artísticas citadas no PNC-Arte.

Nessa perspectiva e compreendendo que o ensino da música passará a ser obrigatório no currículo escolar brasileiro a partir do ano de 2012, se faz necessário conhecer as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas do município de Fortaleza, dos professores licenciados em música.

Orientado por este enfoque delineou-se os seguintes objetivos para essa investigação:

Objetivo geral

Analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas públicas de Fortaleza.



Específicos

- Discutir a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas práticas dos professores de música das escolas públicas de Fortaleza;
- Caracterizar as práticas musicais desenvolvidas pelos professores em sala de aula;
- Conhecer as abordagens da pedagogia musical presentes na prática de ensino em escolas públicas de Fortaleza.

Com base nesses objetivos, acredita-se na possibilidade de gerar reflexões quanto à formação do professor de música e suas práticas em sala de aula, contribuindo para novas referências na formação desse profissional. Deseja-se que os resultados obtidos, possibilitem gerar discussões sobre as propostas curriculares na formação desses professores numa perspectiva de melhor desenvolver os conhecimentos acadêmicos para a realização da prática educativa musical, aproximando professores e pesquisadores como facilitadores na transmissão dos conhecimentos para formação dos educandos.

2. Os estudos educacionais na formação e na prática docente

Para fundamentar esse estudo será necessário conhecer como se deu o processo de iniciação musical de crianças no Brasil. Para tanto, os estudos dos historiadores musicais de Tinhorão (1998) e Andrade (2003), bem como os registros educacionais de Azevedo (1971) possibilitam identificar como se deu esse processo no século XVI, com os jesuítas, valendo ressaltar que nesse período histórico não havia a compreensão de educação musical como se entende no século XXI, ou seja, o ensino da música que possibilite desenvolver a sensibilidade estética do educando, pois, naquela época, os ensinamentos musicais objetivavam a formação do músico instrumentista.

Visando conhecer as mudanças de paradigmas em educação musical será relevante abordar no texto os pensamentos de Rousseau (1995) e Dewey (1978), os quais defenderam mudanças na forma de como devem ser valorizados os ensinamentos musicais para a criança, respeitando seus limites e possibilidades. Nesse contexto, os estudos de Piaget (1975) vêm comungar com essas idéias, haja vista que a criança apresenta fases de desenvolvimentos.



Após esses relatos e considerações registram-se as novas abordagens de educação musical defendidas por Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, e Heitor Villa-Lobos e finalmente as propostas defendidas por esses educadores musicais que foram positivas no processo de formação de professores em música no Brasil e no Ceará. A fim de compreender as relações pedagógicas musicais atuais serão observadas as propostas educacionais defendidas por Koellreutter, Swanwick, Schafer e Gainza, haja vista que esses pesquisadores enfatizam concepções de educação musical diferenciados dos citados anteriormente.

Paralelo a esses estudos musicais, se buscará expor no texto fundamentações teóricas sobre a formação e a prática do professor de uma forma geral, objetivando conhecer alguns pensamentos e questionamentos de pesquisadores dessa área. Para tanto, se optou pelos estudos de Zeichner (1995); Gómez (1998); Schön (2000), Pimenta (2005) e Sacristán (2007), haja vista que ambos enfatizam a necessidade da prática reflexiva e de uma formação docente que possibilite o desenvolvimento da prática pedagógica mais consciente, de acordo com a realidade que atuam. Quanto à formação e prática musical será fundamentado em Beineke (2000), Brito (2001), Del Bem (2001), Fonterrada (2008) e Souza (2009) considerando que esses autores vem estudando sobre o assunto no Brasil.

Após esses estudos conheceremos como se deu o processo de formação de professores em música no Brasil e no Ceará. Fundamentado em leis e decretos será possível conhecer o percurso histórico na criação dos cursos superiores em música no Brasil, fazendo ponderações na criação dos cursos superiores de música Ceará, em especial, o curso de Licenciatura em Música da UECE, que será apoiado nas falas de Orlando Leite, Dalva Estella e Elba Ramalho, bem como nos estudos de Moraes (1993) e Schrader (2002).

Optou-se por estudar as concepções sobre formação e a prática docente fundamentada nesses autores, entendendo que, esses conceitos contemplam os anseios da presente pesquisa, além de conduzir para os estudos na formação docente em música. Esse estudo contribuirá para que se conheçam as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas do município de Fortaleza.

3. Percursos metodológicos

A metodologia na pesquisa demonstra os passos que o investigador deve percorrer para atingir os objetivos da investigação. Nessa proposta a metodologia a ser abordada será a



pesquisa qualitativa com aproximação etnográfica amparada nas fundamentações de Bogdan e Biklen (1994); André (1995); Gómez (1996), Beaud e Weber (2007). As análises dos dados serão ancoradas em Bardin (1994) e Minayo (2008).

Reconhece que a etnografia é uma abordagem metodológica usada amplamente pelos antropólogos e que se faz necessário a permanência do pesquisador no campo durante anos, a fim de conhecer melhor o meio cultural dos atores sociais que desejam investigar. Assim como os antropólogos, os pesquisadores em educação utilizam algumas ferramentas da etnografia para descrever as ações dos sujeitos no cotidiano escolar, caracterizando como aproximação etnográfica (André, 1995; Gómez, 1996). “O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Na pesquisa etnográfica em educação defende-se como requisito imprescindível a observação direta, a qual permitirá ao pesquisador conhecer o cotidiano escolar, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos investigados apoiada nas técnicas utilizadas no campo. Nesse caso não se faz necessário a permanência no campo durante muito tempo, como ocorre na pesquisa etnográfica antropológica. Para (GÓMEZ, 1996, p. 46) “El caso de un aula con três meses se considera suficiente, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y durante vários años sucesivos³”.

3.1. Seleção dos sujeitos da pesquisa

Para a realização desse trabalho serão investigados como sujeitos da pesquisa professores efetivos que lecionam, pelo menos, há três anos a disciplina de Arte Educação no Ensino Fundamental II no município de Fortaleza, que sejam licenciados em música pela Universidade Estadual do Ceará e que queiram participar dessa pesquisa. A escolha desses sujeitos se deu por considerar que, dentro das linguagens estudadas em Arte Educação, o ensino da música pode ser estudado por, no mínimo, quatro anos, ou seja, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Esse contínuo permite que os professores constituam um pensamento e uma prática específica para a atuação pedagógica no campo da educação musical. Assim sendo, se torna possível analisar as concepções de educação musical dos professores de música que atuam nas escolas do município de Fortaleza. Permite, pois, compreender a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação

³ “O caso de uma aula com três meses se considera suficiente, embora seja desejável a realização de observações mais prolongadas e durante vários anos sucessivos” [tradução da autora].



musical presentes nas práticas dos professores investigados, bem como caracterizar as práticas musicais desenvolvidas por esses professores em sala de aula, conhecendo, também, as abordagens pedagógicas musicais usadas nas aulas.

Nesse estudo, não serão investigados os professores da Educação Infantil e Fundamental I por compreender que nesses níveis de ensino quem ministram as disciplinas exigidas no currículo escolar são os professores pedagogos. Como os sujeitos do estudo são os professores licenciados em música, os referidos professores não fazem parte dos sujeitos da pesquisa.

Sabendo que no Ensino Médio a disciplina de Arte Educação é ensinada por professores com habilitação em algumas das linguagens artística: artes visuais, música, teatro e dança, decidiu-se por não investigar esses profissionais, mesmo considerando a possibilidade de lá haver professores licenciados em música. Essa decisão se deu por entender que no Ensino Médio essa disciplina é ministrada somente no primeiro ano. Compreende-se que os conteúdos curriculares dessa disciplina devem contemplar todas as linguagens artísticas, deixando margens a pensar que o ensino musical, proposto pelo PCN-Arte, não seriam suficientemente satisfatório para atingir os objetivos desse estudo.

3.2. Das técnicas à coleta dos dados

Na pesquisa qualitativa com aproximações etnográficas a coleta dos dados passa a ser determinante para compreender as interações sociais dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas cotidianas. De acordo com André (1995, p. 28) algumas técnicas tradicionais da etnografia antropológica são apropriadas para a pesquisa em educação como “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Nesse estudo utilizaremos a observação, mas simples, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos como procedimentos básicos.

3.3. Observação simples

A observação atenta do pesquisador possibilita reflexões e melhores análises dos materiais coletados durante a pesquisa. Como o estudo visa uma aproximação etnográfica, se faz necessário que o pesquisador fique atento aos detalhes possíveis de serem observados durante o campo, haja vista que o período de tempo considerado suficiente esse estudo será de aproximadamente três meses, como sugere Gómez (1996), o que não impede o pesquisador,



caso ache necessário, permanecer no campo por mais tempo. A percepção, a memorização e as anotações reforçam o saber-fazer, aprimorando a técnica aplicada pelo pesquisador.

Nas visitas ao campo serão observadas as práticas dos professores na sala de aula e suas abordagens pedagógicas musicais. Esses momentos da investigação possibilitarão a caracterização de suas práticas com as falas relatadas por esses professores durante as entrevistas.

3.4. Entrevista

Assim como a observação, as entrevistas auxiliarão o pesquisador na coleta dos dados em estudo. Acreditando que nessa etapa do processo as relações entre investigador e investigado estejam próximas, os questionamentos poderão ser revistos, as hipóteses já confirmadas durante as observações, restando algumas dúvidas que só os atores da pesquisa possam esclarecer. Beaud e Weber (2007) defendem que nessa etapa da pesquisa é obter a confiança do pesquisado, compreendendo o que ele diz relacionando com suas ideias. Para esses autores as entrevistas ainda podem ser configuradas como um *verdadeiro trabalho sociológico* [grifos dos autores], onde algumas questões podem ser “hipóteses de pesquisa” e outras “pequenos raciocínios experimentais” (BEAUD e WEBER, 2007, p 134)

Seguindo o pensamento dos autores citados, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, onde se possam perceber melhor as impressões dos professores de música que atuam nas escolas do município de Fortaleza, a fim de conhecer as concepções de educação musical dos mesmos, identificando as relações entre a formação inicial e suas práticas pedagógicas. Assim sendo, foram construídas as seguintes perguntas a serem interrogadas com os professores que participarão desse estudo: O que você entende por educação musical? A escola a qual leciona contribui no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas? Como? Em que momento da sua formação você acha que adquiriu consciência dessa concepção de educação musical que você tem hoje? Qual a contribuição do curso de Licenciatura em Música na sua concepção de educação musical? Após essas perguntas pedirá que falem de suas atividades práticas nas aulas de música. As perguntas das entrevistas poderão ser re-adaptadas, ampliadas ou excluídas de acordo com as informações transmitidas pelos investigados.

As entrevistas serão registradas em gravadores digitais, autorizadas pelos sujeitos da pesquisa, os quais terão acesso aos conteúdos das transcrições a fim de evitar constrangimentos durante os estudos.



3.5. Diário de campo

O diário de campo é uma ferramenta da pesquisa etnográfica que melhor identifica essa metodologia de pesquisa. Nele deverão ser anotadas as observações que o pesquisador considera relevante, registrando descrições físicas do local pesquisado, impressões das aulas assistidas, técnicas de ensino empregadas pelos professores, reações dos alunos durante as aulas, em fim, aquilo que o investigador considerar importante para pesquisa.

As informações obtidas no diário de campo irão transformar as relações cotidianas vivenciadas nas práticas dos professores investigados em uma experiência etnográfica, configurando então a etnografia. A releitura dos registros aproxima as impressões não registradas com as registradas, possibilitando análises e reflexões das informações obtidas.

3.6. Análise dos dados

Análise qualitativa dos dados será realizada por processo de categorização (Minayo, 2008), bem como nas abordagens da análise de conteúdo, por ser “(...) uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BIRDIN, 1994, p.18). Com essa proposta pode-se aplicar os estudos das ciências sociais a fim de compreender os fatores físicos, culturais e sociais dos atores citados, vivenciados nas experiências do cotidiano dos processos simbólicos de realidades diferentes.

Essa etapa da pesquisa requer tomada de decisões nas seleções dos dados coletados separando por categorias, afinando e eliminando dados que não sejam objetos desse estudo. Com isso, serão possíveis conhecer as relações entre formação e a prática dos professores que ensinam arte educação, enfocando as concepções sobre educação musical, nas escolas públicas de Fortaleza, numa perspectiva de compreender a relação entre a formação inicial em música e as concepções de educação musical presentes nas práticas dos professores investigados, bem como caracterizar as práticas musicais desenvolvidas por eles em sala de aula, bem como as abordagens pedagógicas musicais usadas nas práticas.

3.7. Conclusão

Até o presente momento as conclusões que temos, são considerações baseadas na análise dos instrumentos pilotos, elencados em nossa metodologia, que apontam para as seguintes conclusões parciais:



- as práticas refletem a falta de clareza de suas compreensões de educação musical.
- existe uma relação direta entre os conteúdos enfocados pelo currículo do curso de graduação em música e suas concepções de educação musical.



Referências

- ANDRADE, Mário. *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. -2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARDIN, Laurence. *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- COSTA, M. Z. *Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2004.
- DALCROZE, Émile Jaques. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lousanne: Foetisch Frères, 1965.
- DEL BEM, Luciana. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. – 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. *A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte da UECE e do CEFET*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. 2007. 152p.
- GÓMEZ, Pérez A. I. *A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas*. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 353-379.



_____ *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOMÉZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil y JIMÉNEZ, Eduardo Gracia. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.

LEI ORGÂNICA DE CANTO ORFEÔNICO. *Decreto-Lei N° 9.494*. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/cantoorfeonicoleiorganica.htm>. Acesso em 07/11/2009.

MACHADO, Gilberto Andrade. *Calidoscópio: experiências de artistas-professores como eixo para uma história do ensino de artes plásticas em Fortaleza*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2008. 169p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org), GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. -2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. In PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

_____ *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Pérez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p. 119-148.

_____ *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

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

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempo de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SENADO FEDERAL. *Decreto N° 981 de 8 de novembro de 1890*. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em 06/11/2009.

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes*. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará.



TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: 34, 1998.

ZEICHNER, Kennedy. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.



Aspectos socioculturais de ingressantes da Licenciatura em Música da Unimontes

Mário André Wanderley Oliveira
PPGM/UFPB
mawoliveira@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada na Licenciatura em Artes/Música da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. O estudo tem como objetivo compreender as propostas formativas do Curso da Universidade e suas inter-relações com o perfil sociocultural, expectativas e pretensões profissionais dos seus graduandos. Por meio de: 1) uma pesquisa bibliográfica ampla, contemplando as áreas educação musical, educação em geral, etnomusicologia, antropologia, sociologia e áreas afins; 2) pesquisa documental, abarcando o Projeto Político-Pedagógico da licenciatura; 3) aplicação de questionários semi-abertos; 4) e realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos graduandos do Curso, temos vislumbrado algumas relações/desconexões entre os elementos investigados. Neste texto, especificamente, tratamos de aspectos socioculturais dos estudantes que ingressaram no Curso da Unimontes em 2010.

Palavras-chave: Aspectos socioculturais, Licenciatura em Música, Unimontes.

Introdução

A multiplicidade de manifestações musicais contemporâneas e a complexidade de seus processos de transmissão e apropriação de conhecimentos têm tornado forçosa a dilatação do campo de atuação e investigação da Educação Musical. A variedade de contextos de ensino e aprendizagem da música presentes no mundo globalizado – bem como as particularidades que caracterizam suas sistemáticas – demonstra a amplitude e profundidade da área; o que vem impondo aos educadores musicais a incumbência de estarem constantemente discutindo e redefinindo o campo de abrangência músico-educacional. Esse entendimento tem gerado conseqüências importantes nas propostas de formação dos cursos de licenciatura em música - que, por sua vez, têm sido nas últimas décadas uma temática amplamente abordada. Diversas pesquisas e diversos estudos que versam sobre o assunto têm sido realizados, engendrando questionamentos como: qual seria, num cenário tão multifacetado, a configuração ideal dos cursos destinados à formação de professores de música? Quais seriam seus principais objetivos e funções?

Tendo ciência da lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, dispendo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica – temos a constituição de um momento ainda mais complexo e delicado. Neste cenário, será



necessária uma ampliação do número de vagas para professores de música nas escolas, demandando a formação de mais profissionais da área (FIGUEIREDO; SOARES, 2009); o que torna ainda maiores a relevância e a responsabilidade das licenciaturas em música do Brasil; tendo em vista que são esses os cursos que oferecem a formação ideal para o educador musical (PENNA, 2007).

Questões referentes à legislação contemporânea à parte, outro aspecto, firmemente discutido no âmbito acadêmico, e que se relaciona – ou deveria se relacionar – diretamente com as propostas de formação das licenciaturas em música (e dos cursos de música em geral), ganha progressivamente a atenção da área: o conhecimento em relação à clientela atendida por esses cursos. Essas reflexões têm feito insurgirem indagações como: Qual o perfil sociocultural das pessoas que têm procurado o curso de Licenciatura em Música? Como os estudantes esperam que seja o diálogo entre sua formação “superior” e suas experiências antecedentes à graduação?

Mesmo tendo ciência de que no afã de se atribuir características a uma determinada clientela se pode incorrer no risco de tornar simplório e homogêneo o que em sua essência é complexo e diversificado, como ressalta Regina Márcia Santos (1990), estudos sobre tais questões se mostram cada vez mais prementes. Luciana Del Ben (2003) evidencia que os formadores de formadores – isto é, professores atuantes na licenciaturas em música - precisam conceber o processo de formação de um modo diferenciado, superando o modelo da racionalidade técnica, que leva o futuro professor a “ensinar como foi ensinado”, como diz Maura Penna (2007). Nesse viés, acreditamos que conexões entre as práticas pedagógico-musicais das licenciaturas com a vivência musical dos licenciandos deva ser a tônica inicial do processo formativo desses cursos – a primeira etapa de um processo de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional dos graduandos, (NÓVOA, 1995 *apud* BELLOCHIO, 2003). Essa seria a primeira etapa de um caminho rumo à diversidade musical, à diversidade educativo e pedagógico-musical. E, dessa forma, o “ensinar como foi ensinado” dos futuros professores talvez se torne saudável a uma educação musical musical (SWANWICK, 2003).

Concordando com Cláudia Bellochio (2003), quando diz que se por um lado temos a exigência da formação profissional para atuação na escola básica, por outro temos alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas e essas necessidades podem estar relacionadas com competências ligadas a práticas de “tocar na noite”, reger



coros, atuar em escolas especializadas, trabalhar em grupos da terceira idade, entre outras atividades, evidenciamos ainda mais as conexões supracitadas.

Não ignoramos as dificuldades encontradas pelos cursos de formação de professores de música para tal empreendimento; pelo contrário, as reconhecemos. O encargo de abarcar direcionamentos para um mercado que se ramifica em campos tão distintos como docência na escola básica, ensino em escolas especializadas, atuação em projetos de ação social, desenvolvimento de trabalhos artísticos, etc., tornam as propostas formativas desses cursos um dos maiores desafios da área (QUEIROZ e MARINHO, 2005). E exatamente por isso que novas perspectivas têm de surgir.

Neste trabalho, especificamente, nos ateremos a alguns aspectos dos calouros do curso de Artes/Música da Unimontes. Os pontos aqui abordados estão ligados às questões socioculturais desses estudantes e a algumas das expectativas que apresentam em relação à dimensão cultural e educativa da graduação em música. Consideramos serem esses os pontos de partida para a contextualização do ensino de música e, por conseguinte, da formação do educador musical. Assim, apresentamos aqui um recorte extraído de uma pesquisa mais ampla que tem sido realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, que busca compreender a formação na Licenciatura em Artes/Música da Universidade e suas inter-relações com os perfis socioculturais, as expectativas e as pretensões profissionais dos estudantes do curso.

Metodologia da investigação:

No primeiro momento da coleta de dados dessa pesquisa, entramos em contato com a coordenação didática do Curso de Artes/Música da Unimontes e solicitamos à chefe do departamento e ao coordenador da área a autorização para que pudéssemos realizar a investigação. Logo em seguida, após obter a permissão para esse empreendimento, comparecemos à Universidade nas duas primeiras semanas de aula do primeiro semestre letivo de 2010 e realizamos a aplicação de questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas junto aos acadêmicos que estiveram presentes durante esse período. No caso específico da turma de calouros, 21 dos 26 alunos matriculados estiveram presentes. Simultaneamente, buscamos também encontrar aqueles que se graduaram no curso no segundo semestre de 2009 para apreciarmos suas perspectivas. Após a aplicação dos questionários – realizada na própria Unimontes –, buscamos contemplar atores sociais com diversas características relacionadas a experiências musicais/educativo-musicais; tipo de atividade(s) artística(s)/cultural(s) com a(s)



qual(is) tiveram contato e/ou fizeram parte; expectativas frente ao curso e ao mercado de trabalho; e campo(s) profissional(is) em que pretendiam/pretendem atuar. Buscamos, assim, abarcar representantes (três de cada turma) de perfis encontrados, convidando-os para realização de entrevistas semi-estruturadas. A proposta desse caminho metodológico deveu-se a necessidade de buscarmos um aprofundamento em relação a algumas questões presentes no questionário e/ou mesmo desconstruir ambigüidades e contradições identificadas nas respostas dos alunos.

Dessa feita, expomos, a seguir, algumas informações obtidas e reflexões específicas sobre os aspectos socioculturais dos ingressantes do Curso em 2010.

Resultados Parciais:

Como dados gerais sobre os respondentes do primeiro período de Artes/Música da Unimontes, vimos que em relação ao sexo, apresentam certo equilíbrio. Dos 21 respondentes, 11 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quanto à faixa etária, constatamos que ela se compreende entre 17 e 27 anos, sendo 21 anos a moda de idade. Em relação à escolha de instrumento/canto no curso, constatamos que 10 escolheram canto, 04 optaram pelo piano e 07 pelo violão.

A pergunta a partir da qual buscamos estruturar o trecho do questionário sobre aspectos socioculturais foi “Você já estudava música (formal ou informalmente) antes de iniciar a graduação?”. A maioria dos respondentes afirmou que sim. Dos 21 entrevistados, 15 afirmaram ter estudado música de alguma forma antes de ingressar no curso. A maior parte deles (06 alunos) respondeu que havia estudado música durante um período superior a cinco anos (variação entre seis e doze anos); outra parcela significativa (05 alunos) afirmou que já estudava música havia mais de quatro anos (e menos de cinco); três alunos já estudavam música havia mais de um ano (e menos de dois) e um único respondente afirmou que já havia mais de três anos de estudos musicais (e menos de quatro). Tais respostas subsidiaram o vislumbre de que, mesmo não tendo uma prova específica¹ no vestibular, o curso de Artes/Música da Unimontes dispõe de uma turma de calouros constituída por alunos que apresentam uma experiência musical significativa.

Quanto aos espaços/situações em que aprenderam música, os mais citados pelos ingressantes foram: escolas especializadas – como conservatório – (apontado por 10 alunos);

¹ Dentre os 21 alunos do primeiro período que participaram dessa primeira etapa da pesquisa, todos consideram que o estudo prévio na área é importante para quem vai se graduar numa licenciatura em música. No entanto, 12 o consideram prescindível; ou seja, a prova específica também pode ser considerada prescindível por eles. Os outros nove respondentes consideram o estudo prévio de música imprescindível.



estudo através de revistas, internet, vídeo-aulas, dicas de amigos, etc. (04 alunos); e aulas particulares de instrumento e/ou canto (02 alunos). Tal constatação nos faz perceber que uma parcela considerável dos respondentes vem de uma “formação formal”, possibilitada pela escola especializada da cidade: o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández – CELF. Assim, é provável que alguns desses estudantes tenham escolhido o Curso de Artes/Música por influência dessa instituição.

A respeito dos alunos que disseram não ter estudado música antes da graduação, pudemos observar que possivelmente houve certa desconsideração, por parte de alguns, em relação a algumas formas de se aprender música. Seis respondentes afirmaram não ter estudado música de nenhuma forma. Mas numa questão posterior, referente à atuação musical, alguns deles deram respostas que nos levam a crer que são músicos com certa experiência e que, logicamente, aprenderam música de alguma forma. Vimos isso em três respondentes que afirmaram não ter estudado música antes da graduação, embora dissessem atuar como músicos há mais de quatro anos. Tal concepção, provavelmente, se deve ao fato de serem músicos que não aprenderam notação musical tradicional e que consideram essa habilidade requisito para dizer “estudei música”. Conforme reflete Maura Penna (2008, p. 50), “Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda inúmeras práticas que não se guiam pela pauta [musical] e não dependem de uma notação”. E continua: “A força do modelo de música notada é tal que ele chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas [“não-eruditas”] – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som.” (PENNA, 2010, p. 50)

Sobre a atuação musical, 13 dos 21 respondentes afirmam atuar ou já ter atuado como músicos. Dez deles dizem atuar há – ou ter atuado por – mais de três anos e apenas três há menos de um ano. Como forma de atuação musical, foi citada mais recorrentemente – por sete respondentes – a atuação em bares e/ou outros estabelecimentos (“músicos da noite”). Outras formas de atuação bastante indicadas foram atividades em bandas baile (por cinco respondentes) e em grupos musicais vinculados a contextos religiosos (também, por cinco respondentes). Formas de atuação como: tocar e/ou cantar em bandas de rock, em bandas de axé, em grupos de samba/pagode e em casamento tiveram uma citação cada.

Ao serem perguntados sobre as expectativas que tinham acerca do aproveitamento que poderiam fazer das habilidades e conhecimentos que adquiriram (ou vinham adquirindo) com as atividades citadas, houve unanimidade. Todos disseram que no curso suas habilidades



e conhecimentos certamente seriam úteis – apenas dois marcaram a opção “Sim, mas creio que serão pouco úteis.” Invertendo a ordem da pergunta, isto é, se o curso seria útil para o desenvolvimento das atividades que realizam (ou se poderia ser útil para a realização das atividades que já realizaram) a resposta foi semelhante: todos acreditam que o curso tem muito a contribuir com as atividades musicais nas quais estão engajados (ou poderia ser muito útil para as atividades musicais das quais já participaram). Portanto, percebemos que os calouros do Curso da Unimontes vislumbram uma relação dialética profícua entre o que desenvolveram/desenvolvem fora da universidade e o que irão desenvolver dentro dela. Isso pode ser verificado nos trechos a seguir, extraídos de uma entrevista realizada com um aluno que é cantor de rock e professor de canto (*vocal coach*) direcionado ao *heavy metal*:

[...] mesmo sendo licenciatura, [o curso] é muito voltado pro lado técnico, muito pro... pra metodologia do canto. E lidar diretamente com essa metodologia [do ensino do canto direcionado ao heavy metal] já me deu uma carga bem grande pra eu poder chegar aqui e já conhecer o assunto que vai ser tratado.

Nesse primeiro trecho, o aluno afirma que suas habilidades e conhecimentos prévios serão de grande utilidade dentro do curso. Mesmo dizendo saber, posteriormente, que o curso da Unimontes é voltado para a música erudita, ele acredita que existe uma grande interseção entre as duas áreas e que o seu desenvolvimento no curso será favorecido pelas destrezas que já tem na área.

Para esse mesmo aluno, nem foi necessário fazer a pergunta posterior, que se tratava da relevância do curso para a sua atuação musical:

Tá sendo uma troca, entendeu? Porque teve... Apesar de... de eu ensinar técnica vocal, a prática minha é muito pouca. A gente vai relaxando... Em duas aulas que eu tive aqui, eu já lembrei de coisas que eu tinha deixado de lado. Esqueci um pouquinho o que eu faço, sabe? Eu escutava um aluno fazendo e puxava a orelha dele. E quando eu cheguei aqui puxaram a minha. Então, é importante demonstrar que há essa troca...

Considerações Finais

Tendo em vista os dados sobre os ingressantes do Curso de Artes/Música da Unimontes por ora obtidos, vimos que em sua maioria esses estudantes apresentam uma significativa experiência concernente a práticas musicais. Grande parte esteve ou ainda está inserida em atividades artísticas que vão desde atuação em grupos de heavy metal até atuação em grupos de samba e pagode. Desde atuação musical em contextos religiosos até atuação “na



noite”. Assim, resta-nos refletir sobre as conexões que poderiam existir entre o ensino de música em nível de graduação e as diversas práticas nas quais os graduandos estão engajados fora da universidade. No tocante à licenciatura, se essas conexões estiverem presentes na formação dos licenciandos, os futuros professores reproduzirão esse esquema com os seus alunos? Provavelmente, sim.

Fiquemos com a reflexão proposta por Bellochio: “como fica o campo real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em um curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar?” (2003, p. 19-20).



Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, nº 8, p. 29 – 32, 2003

FIGUEIREDO, Sérgio Luís Ferreira.; SOARES, José . A formação do professor de música no Brasil: Ações do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e Educação. In: XVIII Congresso da ABEM e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina , 2009. v. 1. p. 170-178.

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 49-56, 2007.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M.. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. *Cadernos de Estudos Educação Musical*, nº 1, p. 31 – 52, 1990. (disponível on line: http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm)

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



Avaliando métodos de ensino de música em um projeto de extensão – do informal ao formal

*Vanda Lima Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
vandafreire@gmail.com*

*Helen Silveira Jardim
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Colégio Pedro II (CP II)
prof_helen@yahoo.com.br*

*Lya Celma Pierre de Moura
Conservatório de Música de Niterói (CMN)
lyacelma@yahoo.com.br*

*João Miguel Bellard Freire
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO), Universidade do Estado do
Rio de Janeiro (UERJ)
jmbfreire@yahoo.com*

Resumo: O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é avaliar metodologias de ensino de música que transitem do informal ao formal, em um estudo de caso centrado no Projeto de Extensão “Escola de Música de Manguinhos” (EMM), desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa objetiva, também, gerar subsídios para situações de ensino de música similares à da EMM. O projeto de extensão e a pesquisa relativa a ele tiveram início em fevereiro de 2008. A EMM tem servido como laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino, além de complementar a formação de licenciandos da UFRJ, e conta com os seguintes parceiros: OSCIP REDE CCAP e FIOCRUZ. A fundamentação teórica da pesquisa é inspirada nas concepções crítico social dos conteúdos e pós-moderna de educação, com fundamentos na dialética e na fenomenologia. Os principais procedimentos metodológicos empregados são observações livres e/ou participantes, questionários e entrevistas. São colhidos depoimentos dos diversos atores envolvidos (alunos, professores e coordenadores), visando obter uma visão plural sobre o processo. Os resultados parciais revelam, entre outros aspectos: aceitação positiva do processo e crescimento musical relativamente rápido (confirmando, assim, a adequação dos métodos utilizados), bem como transformações na vida pessoal e social dos alunos.

Palavras-chave: educação musical, ensino formal, informal e não-formal, projetos sociais.

I. Introdução

O presente artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que se debruça sobre o Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro intitulado Escola de Música de Manguinhos (EMM). A pesquisa utiliza a Escola de Música de Manguinhos como estudo de caso, com os seguintes objetivos principais:



- avaliar e construir reflexão crítica sobre metodologias de ensino de música que transitem entre o informal e o formal;
- gerar subsídios para situações de ensino de música similares, buscando suprir lacuna de pesquisas que analisem a consolidação, na prática, de métodos de ensino de música que tragam as práticas informais de música para o âmbito do ensino formal e não-formal.

A implantação do projeto de extensão Escola de Música de Manguinhos ocorreu em Fevereiro de 2008, contando com os seguintes parceiros: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), OSCIP REDE CCAP, FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e CESVI (Cooperazione e Sviluppo / Cooperação e Desenvolvimento).

A EMM tem como objetivos principais, propiciar à população da comunidade de Manguinhos oportunidade de ensino de música articulado a momentos de reflexão crítico-social e estética, buscando contribuir, assim, para sua formação, para sua participação mais efetiva na sociedade e para a possível transformação da realidade local.

O projeto tem suas bases na concepção crítico-social dos conteúdos, de inspiração dialética, e na concepção pós-moderna de educação, cujos fundamentos estão na dialética e na fenomenologia.

Os métodos de ensino de música, com base no referencial teórico adotado no Projeto Político Pedagógico, buscam aproximar procedimentos formais, não-formais e informais (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2005, entre outros), entendendo que a permeabilidade entre eles é proveitosa. Os conteúdos são considerados como meio e não como fim, contribuindo para a formação de músicos (não necessariamente profissionais) e de cidadãos críticos e participantes. Para isso, algumas diretrizes são observadas:

- 1) Diálogo constante entre metodologias formais e não-formais de ensino, levando em conta a experiência musical que os alunos já possuem;
- 2) Aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles;
- 3) Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais, conduzindo os alunos, gradativamente e de acordo com a necessidade, às informações técnicas e teóricas e às considerações estéticas relativas a seu fazer musical.



- 4) Ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, de forma a propiciar comparação crítica entre diferentes realidades musicais e mudanças de atitude em relação a hábitos musicais.
- 5) Construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo, assim, para que os alunos desempenhem ativamente e de forma consciente o papel de cidadãos.

O projeto de extensão se integra a projetos de pesquisa sob a mesma coordenação, propiciando que a EMM sirva como laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino, bem como contribua para a formação de professores do curso de Licenciatura em Música da UFRJ, já que são os licenciandos que atuam no projeto como docentes, sob supervisão.

Através da integração com a Pós-Graduação, absorvendo estudantes do Mestrado da Escola de Música e Mestres recém-formados, que atuam como docentes ou como membros da equipe de Apoio Pedagógico, o Projeto também oferece oportunidade de integração entre Graduação e Pós-Graduação, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão universitária e reafirmando o papel social da universidade.

Diversas pesquisas de Mestrado e de Graduação têm sido geradas em torno da experiência da Escola de Música de Manguinhos, focalizando, principalmente, três aspectos: 1) avaliação de metodologias de ensino de música e a relação entre métodos formais, não-formais e informais; 2) avaliação do processo educacional; 3) relação do processo educacional com teorias da Educação Popular. Há, no momento, uma tese de Doutorado em curso, na Faculdade de Educação da UFRJ, cujo objetivo é analisar o cotidiano das aulas de música da EMM, comparando-o com o de uma escola regular de Ensino Básico em que há aulas de música.

II. Metodologia e referencial teórico da pesquisa

O referencial teórico da pesquisa, em consonância com o projeto pedagógico da EMM, é embasado nas concepções crítico-social dos conteúdos e pós-moderna de educação (GIROUX; SIMON, 1995; DOLL, 1997; FREIRE, 1997, 1998, 2007; SOUZA, 2000; PERRENOUD, 1994, 2004; SILVA, 2004; PENNA, 2005, entre outros). A educação, com base nesses autores, é concebida como fenômeno político e social, podendo contribuir para a transformação da



realidade. A cultura é entendida como processo diversificado e com múltiplas implicações, em permanente transformação. Sua presença na educação é valorizada, sobretudo, pela presença de elementos do cotidiano trazidos pelos alunos.

A pesquisa segue uma abordagem prioritariamente subjetivista ou qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002; DIAZ, 2006; FREIRE e CAVAZOTTI, 2007) e tem como procedimentos metodológicos principais: 1) observação livre e/ou participante; 2) coleta de depoimentos de diferentes atores envolvidos (alunos, professores, coordenadores), através de questionários e entrevistas abertas ou semi-estruturadas. A metodologia da pesquisa baseia-se nas concepções da dialética e da fenomenologia, entendendo criticamente a realidade como conflituosa e valorizando as diferentes subjetividades dos envolvidos no fenômeno estudado.

As observações livres e/ou participantes de situações de ensino e de apresentações públicas geram registros escritos, em vídeo e em áudio, que servem também como fonte de dados para a pesquisa. Esses registros possibilitam análises posteriores às observações realizadas, contribuindo para seu aprofundamento.

O cruzamento das diversas informações é feito por triangulação (BRESSLER, 2006), buscando-se, assim, uma aproximação mais consistente com o fenômeno observado.

III. Resultados preliminares da pesquisa de avaliação da EMM

1) Analisando o número de inscritos e sua variação, no período fevereiro de 2008 a maio de 2010.

O levantamento de dados junto à Secretaria da EMM revelou que, no ano de 2008, 105 alunos participaram dos cursos oferecidos, número esse considerado satisfatório para um projeto em fase inicial. Esse número comporta algumas flutuações ao longo do ano, em virtude da entrada e do afastamento de alguns alunos durante o ano.

No ano de 2009, o desenho curricular foi modificado, passando a adotar um contorno mais flexível e modular, além de assumir um perfil mais interdisciplinar. A única obrigatoriedade consistiu em o aluno escolher uma segunda disciplina além da prática instrumental. As principais novidades, em 2009, foram: 1) a absorção dos conteúdos de Percepção Musical pela Prática Instrumental e pela disciplina Apreciação e Criação Musical; 2) a junção de Canto Coral (Juvenil e Adulto) com atividades da disciplina Som e Movimento; 3) a junção das disciplinas do Curso Infantil (Introdução à Prática Instrumental e Coral Infantil) em atividades interdisciplinares; 4) a



preparação para seleção à Universidade, visando abrir oportunidades; 5) a iniciação à editoração musical; 6) a oferta de aulas de dança.

Em 2009, a EMM teve 150 alunos inscritos (aumento de cerca de 50%, em relação a 2008), apresentando, como no ano anterior, novas inscrições e afastamentos de alunos durante o período, fenômeno esse que parece ser recorrente em projetos sociais. Através de contato com os alunos que se afastaram ou abandonaram a Escola, pôde-se constatar que todos esses desligamentos (100% dos depoimentos) ocorreram em função de problemas pessoais, e não por insatisfação com a Escola. Segundo os depoimentos colhidos, os motivos variaram: problemas de saúde na família, entrada no mercado de trabalho, incompatibilidade de horário, etc.

Em 2010, o desenho curricular introduzido e avaliado em 2009 foi mantido, com acréscimo do piano, nas classes de prática instrumental. Até o momento, a EMM conta, em 2010, com um total de 175 alunos, perfazendo 224 inscrições em diferentes disciplinas, já que os alunos jovens e adultos se inscrevem em mais de uma.

2) Avaliando as apresentações públicas

As apresentações públicas, além das aulas, são alvo de observações livres ou participantes, realizadas pela coordenação e pela equipe do Apoio Pedagógico. Os registros das apresentações públicas vêm servindo como fonte de informação e de avaliação crítica.

Em 2008, foram realizadas quinze apresentações públicas e treze em 2009. Essas apresentações foram gravadas em vídeo e aconteceram em diversos espaços: no Palco da EMM, no Centro Cultural do Banco do Brasil, no COEP (festival de música, envolvendo composições inéditas de alunos que estudam em escolas públicas), na FIOCRUZ, na UFRJ, entre outros. Uma apresentação extremamente valorizada pelos alunos foi a do Bloco da EMM, que desfilou pela comunidade no Dia da Consciência Negra, sendo precedida de debates sobre o tema.

Em 2010, os alunos já realizaram uma apresentação musical, no mês de maio, e estão agendadas três apresentações para o primeiro semestre: no “Encontro de Projetos Sociais”, no Museu da Vida /FIOCRUZ, no evento anual “FIOCRUZ pra você” e no palco da EMM (apresentação bimestral, no mês de julho).

A participação dos alunos nessas apresentações revelou bom nível de progresso musical relativo (registrado em vídeos), permitindo avaliação positiva do processo, além de contar com forte aceitação por parte deles. O nível dos alunos é acompanhado, qualitativamente, ao longo das aulas, sendo registrado em relatórios encaminhados quinzenalmente à Coordenação do projeto, e nas apresentações públicas. Não é dada nota aos alunos, mas a equipe (professores e coordenação)



discute os resultados e as possibilidades de superação das dificuldades, através de ajustes na abordagem metodológica. Também é utilizado o recurso do diálogo com os alunos, visando a conscientizá-los de suas possibilidades de crescimento na performance e a orientá-los a respeito.

Essa forma de avaliação tem-se revelado positiva, pois implica em pelo menos três aspectos importantes, coerentes com os princípios adotados de avaliação qualitativa ou diagnóstica (PERRENOUD, 1999; 2000):

- ênfase no processo percorrido e nas peculiaridades individuais de progresso, sem valorização de modelos ou metas ideais a serem atingidas;
- avaliação, diagnóstico e adoção de estratégias de superação, através do diálogo entre professores e entre professores e alunos como principal elemento para aperfeiçoamento do processo.
- adoção de mecanismos de avaliação não excludentes, ou seja, os alunos são orientados e ajudados em suas eventuais dificuldades (não há reprovação ou qualquer outro mecanismo de exclusão).

3) Avaliando os depoimentos dos alunos

Têm sido realizadas, em diferentes momentos, entrevistas com professores, alunos e coordenadores, buscando levantar as opiniões dos diversos atores envolvidos, segundo diferentes perspectivas. Têm sido realizadas, também, reuniões com os alunos, com participação de todos os professores e equipe coordenadora do projeto, momento no qual são aplicados questionários e ouvidas as opiniões orais deles.

Em linhas gerais, a aceitação ao projeto da EMM pelos alunos foi de 100%. Diversos elogios foram registrados nos depoimentos colhidos junto a eles, sobretudo quanto à didática utilizada pelos professores e à qualidade da relação dos docentes com os alunos.

Os alunos expressaram sua satisfação com os resultados que alcançaram, até o momento da aplicação dos questionários. Solicitados a atribuir uma nota à sua participação na EMM, atribuíram-se notas entre 6,0 e 9,0 (ninguém se atribuiu nota 10). Essa nota não tem, contudo, nenhum efeito sobre a avaliação e o percurso deles na Escola.

Os alunos também ressaltaram a satisfação com o resultado obtido nas apresentações musicais, considerando-as ponto de grande importância, sobretudo pelos seguintes motivos: a) possibilidade de integração, pois as músicas sempre são preparadas interdisciplinarmente, integrando diferentes disciplinas; b) oportunidade de enfrentar a timidez e de se auto-superar,



diante do público; c) interação positiva com o público, através de aplausos e outras manifestações; c) satisfação com o resultado alcançado e com a oportunidade de apresentá-lo publicamente; e) auto-valorização.

Também aparece com destaque positivo, nos questionários dos alunos, o fato de, na EMM, ser privilegiada a prática musical (e não a teoria). Alguns alunos, em 2008, apontaram a leitura de partituras como a principal dificuldade encontrada, constatação essa que levou a reajustes metodológicos e curriculares, aparentemente bem sucedidos (falta avaliação específica sobre este item).

Observamos, através dos depoimentos, que os alunos visualizam o ambiente da escola como um local não só para tocar e criar músicas, mas também como espaço social importante, no qual desenvolvem laços de amizade.

Do ponto de vista de uma possível profissionalização (embora não seja este o objetivo principal da EMM), alguns alunos manifestaram o desejo de cursar uma universidade de música ou de atuarem como músicos, mesmo sem curso superior, como meio de sobrevivência, através de criação de grupos musicais. Alguns alunos estão sendo integrados ao Programa de Extensão da Escola de Música da UFRJ, visando à preparação para o vestibular.

Outros aspectos foram apontados pelos alunos como mudanças positivas em suas vidas e na comunidade. Alguns exemplos: mudança de hábitos (a rotina da freqüência à EMM parece ter tirado alguns alunos da inércia), mudança positiva na percepção da própria imagem (aumento da auto-estima); alteração positiva na visão de mundo e na perspectiva da própria vida.

A interpretação geral dos depoimentos dos alunos revela uma aprovação do enfoque metodológico adotado na EM, destacando-se os princípios do pensamento crítico e pós-moderno, citados na introdução desta comunicação.

4) Avaliando os depoimentos de professores e coordenadores

Embora ainda careçam de aprofundamento na análise e sistematização dos dados, alguns resultados preliminares podem ser apontados, a partir dos questionários e entrevistas aplicados a professores e coordenadores. Destacamos alguns aspectos que ressaltam nos depoimentos:

- Todos os entrevistados avaliam positivamente o projeto e ressaltam sua importância na vida dos alunos, individualmente, e na vida da comunidade (de curto alcance, ainda, em virtude do pouco tempo de existência do projeto);



- Os professores, em sua quase totalidade, apontam a experiência de trabalhar como docentes da EMM como uma oportunidade significativa de transformação e aperfeiçoamento de sua formação como professores;
- Muitos professores informam, em seus depoimentos, que têm transformado sua prática docente em outros espaços em que dão aulas.

Esses aspectos são ainda restritos, em virtude das informações colhidas ainda necessitarem de uma interpretação mais consistente a ser realizada nas próximas etapas da pesquisa. As informações dos alunos têm sido privilegiadas, na fase atual da pesquisa, tendo em vista a proposta de avaliação qualitativa adotada, que requer diagnóstico e correções de percurso em curto prazo. Além disso, como todo o planejamento é coletivo, as reuniões quinzenais realizadas com todo o corpo docente permitem uma troca imediata de informações, que, somadas aos depoimentos dos alunos, têm dado o subsídio imediato necessário.

IV. Conclusões parciais

Com base na análise preliminar dos dados obtidos, podemos apresentar algumas conclusões parciais:

- A interação dos professores com os alunos tem se mostrado positiva no contexto da EMM, já que a proposta pedagógica valoriza os processos dialógicos. Além disso, a experiência musical da EMM tem propiciado o diálogo entre diferentes saberes, uma vez que os professores interagem com as propostas trazidas da vivência cotidiana dos alunos com suas próprias propostas.
- Tem-se evidenciado um crescimento musical relativamente rápido dos alunos, mesmo daqueles que nunca haviam tocado, fato este observável, sobretudo, nas apresentações públicas, cuja qualidade vem crescendo a cada novo evento (mesmo absorvendo, sempre, os alunos recentemente ingressos na EMM).
- O envolvimento e a participação dos alunos na EMM têm sido crescentes, revelando-se em diversos momentos: na preparação das apresentações, para as quais eles contribuem, atuando na organização; na criação de músicas e de bandas, de livre iniciativa deles; na organização evento de confraternização, de total iniciativa e responsabilidade deles, sob supervisão e orientação da equipe coordenadora, etc.



- A abrangência das atividades da EMM ultrapassou os muros da Escola, através de apresentações em palcos diversos e nas ruas da comunidade, evidenciando a possibilidade de interação de conteúdos diversos (saúde, arte, cidadania etc.). Além disso, as atividades da Escola se integram, muitas vezes, à comunidade local, que comparece para assistir às apresentações na EMM, bem como assiste aos desfiles e a algumas das apresentações externas realizadas em espaços por vezes distantes, como o auditório de FURNAS.
- O conhecimento musical, incluindo a escuta, a performance e a criação musical puderam ser ampliados de várias formas, incorporando à vivência musical prévia dos alunos elementos e práticas musicais desconhecidos por eles. Merece destaque a descoberta, pelos alunos, da possibilidade de criar música, descoberta esta que tem impacto significativo na formação deles.

V. Considerações finais

Pretende-se concluir o registro, em andamento, das atividades realizadas e dos métodos utilizados, até o final de 2010, finalizando, assim, o acompanhamento e avaliação da fase de implantação da Escola (2008–2010). Esses registros estão sendo analisados criticamente, buscando aprofundamento na análise, objetivando gerar um retorno consistente para a própria Escola e deixar uma contribuição palpável para a área de Educação Musical. Os resultados parciais têm retornado periodicamente ao grupo, gerando oportunidades de reflexão conjunta, compartilhando coletivamente 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 conclusões que dêem suporte para situações similares. É de particular interesse obter, através da pesquisa, conclusões sobre como construir o diálogo entre culturas, viabilizando relações de poder e de saber no espaço educacional que contribuam efetivamente para a formação dos alunos, inclusive para o exercício consciente e crítico da cidadania.



Referências

- BRESSLER, Liora. Paradigmas Cualitativos na Investigación en Educación Musical. In Diaz, Maravillas (coord). *Introducción a la Investigación 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.
- 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*. Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.
- _____. *Educação Musical, música e espaços atuais*. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.
- _____. *Políticas culturais e Políticas Educacionais – Conflitos e Convergências*. *Revista da ABEM*, n. 16, março 2007. p. 17-24.
- FREIRE, Vanda Bellard e CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa, Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.
- FREIRE, Vanda L. Bellard, JARDIM, Helen e MOURA, Lya Celma P. de. *Escola de Música de Manguinhos – Um Estudo de Caso. Refletindo Sobre Métodos de Ensino de Música que Transitem do Informal ao Formal*. Anais do VII Encontro Regional Latino-americano. Buenos Aires: ISME, 2009.
- GHANEM, Elie e TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. Arantes, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.
- 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 (Orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- 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.
- _____. *Pedagogia Diferenciada*. São Paulo: Cortez, 2000.



SANTOS FILHO, José Camilo dos e 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.



Bandas de música: um levantamento sobre as pesquisas realizadas no Brasil em cursos de pós-graduação *strictu sensu* entre 1983 e 2009

Maira Ana Kandler
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
mairaana@yahoo.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este artigo é referente à produção discente dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Tem como objetivo apresentar uma listagem de teses e dissertações sobre bandas de música – bandas musicais, bandas marciais, bandas de concerto e sinfônicas –, produzidas em cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas entre os anos de 1983 e 2009, e analisar quantitativamente o material encontrado. A pesquisa foi realizada no banco de teses da CAPES e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo encontrados 39 textos pertencentes a programas de Pós-Graduação em Música, Artes, Educação, Ciências Sociais, Antropologia Social, Políticas Sociais e História. Os resultados demonstram: 1) um pequeno aumento da produção nessa área nos últimos cinco anos; 2) as pesquisas sobre bandas de música ainda não possuem um número representativo em relação à produção discente dos cursos de pós-graduação brasileiros.

Palavras-chave: teses e dissertações, bandas de música, pós-graduação.

Introdução

Este artigo é fruto da revisão de literatura realizada para um projeto de dissertação de mestrado sobre o processo de musicalização de bandas musicais. Este trabalho tem os seguintes objetivos de: 1) apresentar uma listagem de dissertações e teses sobre bandas de música, produzidas em cursos de pós-graduação no Brasil entre 1983 e 2009, e 2) fazer uma análise quantitativa do material, considerando-se as áreas de pesquisa onde os trabalhos foram desenvolvidos e as temáticas abordadas.

Por banda de música entendem-se as bandas denominadas bandas musicais, bandas marciais, bandas de concerto, bandas sinfônicas, as quais segundo sua dependência institucional podem ser civis, militares, escolares, estudantis, municipais, entre outros. Esta nomenclatura baseia-se nas orientações da Confederação Brasileira de Bandas e Fanfarras¹ (CNBF) para a classificação das categorias de bandas nos concursos.

¹ Conforme o tipo de instrumento utilizado, as bandas podem ter diferentes denominações. Disponível em <http://www.cnbf.org.br/regulamento.html>. Acesso em 10/11/2009.



A metodologia utilizada para a coleta e seleção dos trabalhos foi a investigação no portal da CAPES (Banco de Teses)² e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³. Estão listadas, nesses portais, teses e dissertações produzidas em 93 cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) desde 1987. A busca dos trabalhos foi feita através das seguintes palavras-chave: banda de música, banda filarmônica, banda musical, banda marcial, banda sinfônica, euterpe, banda de concerto, banda estudantil e banda escolar. Dessa forma, só foram listadas as teses e dissertações que apresentam tais palavras em seu título, no resumo ou nas palavras-chave, por se entender que tais denominações abrangem significativamente a produção nesta área. Outros trabalhos poderiam ser encontrados, caso não apresentem em seus títulos, resumos ou palavras-chave, qualquer uma das denominações de busca utilizadas, o que seria bastante improvável.

Também foram utilizados como fonte de consulta, os trabalhos de Ulhôa (1997) e Fernandes (2000, 2006, 2007), os quais efetuaram uma relação de teses e dissertações produzidas nos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu*, na área de Educação, Educação Musical e Música. No levantamento realizado por Ulhôa (1997) constam trabalhos produzidos de 1983 a dezembro de 1996 em cursos de pós-graduação em Música e Artes/Música. Os trabalhos de Fernandes (2000, 2006, 2007) deram continuidade ao levantamento realizado por Ulhôa (1997) e listam teses e dissertações produzidas até o ano de 2006 em cursos de pós-graduação em Música, Artes e Educação.

Neste artigo, faz-se uma relação da produção sobre bandas musicais que consta nos trabalhos de Ulhôa (1997) e Fernandes (2000, 2006, 2007), ampliando para outras áreas do conhecimento. Além disso, são listados os trabalhos sobre bandas musicais produzidos até o final do ano de 2009. No final deste artigo estão listadas teses e dissertações incluindo o nome do autor, título do trabalho, data da defesa, universidade e orientador.

Este levantamento se justifica na medida em que poderá contribuir para o trabalho de pesquisadores e estudantes de cursos de graduação e pós-graduação que possuem interesse nessa área, já que o texto evidencia a situação do campo de pesquisa relativo às bandas de música nas instituições brasileiras. Da mesma forma, através desse estudo, pretende-se fazer uma divulgação do material produzido sobre as bandas, uma vez que esses grupos se fazem presentes em praticamente todo o país, atuando como formadores e também perpetuadores de diversas culturas musicais. Essa divulgação pode suscitar o interesse de mais pesquisadores em relação a esse universo musical tão rico e peculiar que são as bandas de música.

² <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, acesso em 15 de abril de 2010.

³ <http://bdtb.ibict.br/>, acesso em 17 de abril de 2010.



As pesquisas sobre bandas de música em programas de pós-graduação brasileiros

A pesquisa realizada para o levantamento de teses e dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação brasileiros sobre bandas musicais entre os anos de 1983 e 2009 revelou um pequeno número de trabalhos produzidos. Nos 26 anos pesquisados, foram encontrados somente 39 trabalhos sobre bandas musicais. Dentro desse período, há anos em que não foi encontrada nenhuma produção a esse respeito, como por exemplo, entre 1988 e 1992. No entanto, nota-se que de 2002 até 2009, todos os anos foram realizadas investigações acerca desse contexto musical, com um número de investigações que se pode considerar representativo, se comparado à quantidade de produções anteriores, como se observa na tabela seguinte:

Tabela 1: Produção de teses e dissertações sobre bandas de música por ano (1983 até 2009).

Dissertações/Teses/Ano	Quantidade
1988	1
1992	1
1994	1
1995	1
1996	2
1997	1
1999	3
2000	1
2002	2
2003	1
2004	1
2005	5
2006	7
2007	4
2008	5
2009	3
Total	39

Dentre os programas que mais apresentaram produção discente sobre bandas de música, estão os programas de pós-graduação em Música, em Educação e em Artes. Também foram encontrados trabalhos desenvolvidos em programas de História, Antropologia Social, Ciências Sociais e Políticas Sociais, porém em menor número. Dentro da área de História, encontram-se os programas de pós-graduação em História Social da Cultura e História Política e Bens Culturais.



Tabela 2: Programas de pós-graduação e produção discente na área de bandas de música entre 1983 e 2009.

Programas de Pós-Graduação	Quantidade de Teses e Dissertações
Música	19
Educação	6
Artes	6
História ⁴	3
Antropologia Social	2
Ciências Sociais	2
Políticas Sociais	1
Total	39

Apesar do grande número de cursos e programas de pós-graduação no Brasil (4.356 cursos e 2.894 programas de pós-graduação⁵), a quantidade de pesquisas referentes às bandas de música ainda é pequena. Fernandes (2000, 2006) já apresentava esse fato quando realizou o levantamento da produção discente dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros, na área de Educação Musical até o ano de 2001. As pesquisas referentes às bandas musicais, catalogadas por Fernandes (2000, 2006, 2007) encontram-se na especialidade Educação Musical Instrumental. No artigo escrito no ano de 2007, Fernandes identifica um pequeno crescimento nessa área.

Em relação às temáticas abordadas pelas teses e dissertações, nota-se um interesse maior pelos processos de ensino e aprendizagem de música presentes nas bandas. Esse tema foi abordado em 17 dos 39 trabalhos encontrados. Tal interesse pode ser justificado devido ao fato de as bandas serem, em muitas cidades, o único local onde é possível ter acesso ao aprendizado musical. Presente em 12 trabalhos, o segundo tema mais pesquisado pelos discentes dos cursos de pós-graduação brasileiros, está relacionado às questões históricas das bandas, seu surgimento e desenvolvimento no Brasil e também o percurso histórico de bandas específicas. Os aspectos sociais e culturais que fazem parte do ambiente dessas corporações musicais também despertam o interesse dos pesquisadores, sendo encontrados oito trabalhos que tratam dessa temática.

⁴ Compreende os programas de História, História Social da Cultura e História Política e Bens Culturais.

⁵ Informação retirada no portal da Capes. Disponível em

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao> acesso em 19/05/2010.



Também aparecem como temas investigados, porém em menor número de trabalhos, a atuação dos professores (cinco trabalhos); as relações interpessoais presentes nas bandas (quatro trabalhos), a prática instrumental e táticas de formação e manutenção das bandas (dois trabalhos). Outros temas como o papel formador, as funções, as atividades desenvolvidas, o acervo de partituras e instrumentação, aparecem somente uma vez.

Considerações finais

O levantamento apresentado nesse artigo aponta para a carência de estudos sobre bandas de música. Apesar de estarem presentes em praticamente todo o território brasileiro, as bandas têm despertado pouco interesse por parte da comunidade acadêmica. Acredita-se que esse fato possa estar ligado com a carência de cursos que proporcionem formação musical direcionada para esse setor.

Apesar disso, o fato de nos últimos oito anos as pesquisas sobre as bandas estarem acontecendo regularmente, demonstra um aumento de interesse nesse campo musical. Tal regularidade nos faz pensar positivamente, no sentido de acreditar que os pesquisadores estão reconhecendo a importância desses grupos na formação e educação musical das pessoas, na vida social e cultural das comunidades e na manutenção das tradições.

A produção de trabalhos ligados não só a programas de pós-graduação em Música e em Artes, mas também a programas de pós-graduação em Educação, História, Antropologia, Ciências Sociais e Políticas Sociais, demonstra que as bandas de música apresentam outros aspectos que podem ser estudados, não se limitando ao campo musical. O que se espera é que mais pesquisadores se interessem e desenvolvam pesquisas nesse contexto musical, social e cultural.

Esse artigo buscou apresentar um panorama da situação das pesquisas em cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros sobre as bandas musicais. Pretende-se futuramente alargar esse levantamento para trabalhos publicados em periódicos e anais de congressos na área de música.

Teses e dissertações sobre bandas de instrumentos de sopro produzidas nos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu* (de 1983 até 2009).

ALBERNAZ, PABLO DE CASTRO. "A MÚSICA, O CONVIVER E O LEMBRAR: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO JUNTO A CENTENÁRIA BANDA ROSSINI DA CIDADE DE RIO GRANDE, RS".

Defesa: 01/05/2008



Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - ANTROPOLOGIA SOCIAL

Orientador (es): MARIA ELIZABETH DA SILVA LUCAS

ALVES, CRISTIANO SIQUEIRA. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO PAPEL FORMADOR EXPRESSO EM BANDAS DE MÚSICA COM ENFOQUE NO ENSINO DA CLARINETA.

Defesa: 01/07/1999

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA

Orientador (es): ANTÔNIO JOSÉ JARDIM E CASTRO

ANDRADE, HERMES. A BANDA DE MÚSICA NA ESCOLA DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS

Defesa: 10/06/1988

Mestrado: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - MÚSICA

Orientador (es): CECÍLIA FERNANDEZ CONDE

BENEDITO, CELSO JOSE RODRIGUES. BANDA DE MÚSICA TEODORO DE FARIA: PERFIL DE UMA BANDA CIVIL BRASILEIRA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICA, SOCIAL E MUSICAL DE SEU PAPEL NA COMUNIDADE.

Defesa: 01/11/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES

Orientador (es): SÉRGIO CASCAPERA

BERTUNES, CARINA DA SILVA. ESTUDO DA INFLUÊNCIA DAS BANDAS NA FORMAÇÃO MUSICAL.

Defesa: 01/03/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – MÚSICA

Orientador (es): ELIANE LEÃO

BINDER, FERNANDO PEREIRA. BANDAS MILITARES NO BRASIL: DIFUSÃO E ORGANIZAÇÃO ENTRE 1808-1889.

Defesa: 15/09/2006

Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – MÚSICA

Orientador (es): PAULO AUGUSTO CASTAGNA

CAJAZEIRA, REGINA CÉLIA DE SOUZA. EDUCAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA PARA MÚSICOS DA FILARMÔNICA MINERVA - GESTÃO E CURSO BATUTA

Defesa: 01/01/2004

Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - MÚSICA

Orientador (es): ALDA DE JESUS OLIVEIRA

CAMPOS, NILCÉIA DA SILVEIRA PROTÁSIO. O SOM QUE VEM DA ESCOLA: AS BANDAS E AS FANFARRAS ESCOLARES EM CAMPO GRANDE/MS (1997 A 2008).
Defesa: 01/12/2008

Doutorado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – EDUCAÇÃO

Orientador (es): EURIZE CALDAS PESSANHA



CANTÃO, JACOB. “O ‘TOQUE’ DA CLARINETA: UM ESTUDO REALIZADO EM TRÊS BANDAS DE MÚSICA DA REGIÃO DO SALGADO – PA”.

Defesa: 01/11/2009

Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA

CARDOSO, PAULO MARCELO MARCELINO. LOURIVAL CAVALCANTI E O UNIVERSO DAS BANDAS DE MÚSICA.

Defesa: 01/09/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CIÊNCIAS SOCIAIS

Orientador (es): LUIZ CARVALHO DE ASSUNÇÃO

CISLAGHI, MAURO CÉSAR. CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO PROJETO DE BANDAS E FANFARRAS DE SÃO JOSÉ – SC: TRÊS ESTUDOS DE CASO.

Defesa: 01/03/2009

Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – MÚSICA

Orientador (es): SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO

COSTA, LUIZ FERNANDO NAVARRO. TRANSMISSÃO DE SABERES MUSICAIS NA BANDA 12 DE DEZEMBRO.

Defesa: 01/09/2008

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – MÚSICA

Orientador (es): LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ

FIDALGO, HELOÍZA HELENA CARESTIATO. AS BANDAS DE MÚSICA DE NOVA FRIBURGO: SUA ORGANIZAÇÃO, SUA TRAJETÓRIA E O SEU PAPEL ENQUANTO AGENTES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Defesa: 07/10/1996

Mestrado: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - MÚSICA

Orientador (es): EDUARDO HENRIQUE PASSOS

FIGUEIREDO, LEDA MARIA GOMES DE CARVALHO. BANDAS DE MÚSICA: FENÔMENO CULTURAL E EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA MICRORREGIÃO DE BARRA PIRAI

Defesa: 01/05/1996

Mestrado: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA - MÚSICA

Orientador (es): HELENA ROSA TROPE

GIARDINI, MÔNICA. A BANDA SINFÔNICA JUVENIL DO ESTADO DE SÃO PAULO: SUA ORGANIZAÇÃO, TRAJETÓRIA E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE INSTRUMENTISTAS DE SOPROS E DE PERCUSSÃO.

Defesa: 01/11/2005

Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES

Orientador (es): SERGIO CASCAPERA

GOMES, KARINA BARRA. E HOJE, QUEM É QUE VÊ A BANDA PASSAR? UM ESTUDO DE PRÁTICAS E POLÍTICAS CULTURAIS A PARTIR DO CASO DAS BANDAS CIVIS CENTENÁRIAS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES.



Defesa: 01/02/2008
Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO -
POLÍTICAS SOCIAIS
Orientador (es): SIMONNE TEIXEIRA

GOUVÊA, GERALDO MAGELA DE. BANDA DO CORPO DE BOMBEIROS DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ARQUIVO HISTÓRICO MUSICAL
CENTENÁRIO.

Defesa: 01/12/2006
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA
Orientador (es): HARLEI APARECIDA ELBERT RAYMUNDO

HIGINO, ELIZETE. UM SÉCULO DE TRADIÇÃO: A BANDA DE MÚSICA DO
COLÉGIO SALESIANO DE SANTA ROSA (1888-1988)

Defesa: 01/08/2006
Profissionalizante. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ – HISTÓRIA, POLÍTICA E
BENS CULTURAIS
Orientador (es): LUCIA MARIA LIPPI OLIVEIRA

HIGINO, SARAH. BANDA ESCOLAR UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
MUSICAL EDUCATIVO E SOCIAL

Defesa: 01/12/1994
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA
Orientador (es): MARIA DE FATIMA G. TACUCHIAN

HOLANDA, FRANCISCO JOSÉ COSTA. A BANDA JUVENIL DONA LUIZA TÁVORA
COMO FONTE FORMADORA DE MÚSICOS E DE CIDADÃOS NA CIDADE DE
FORTALEZA - CEARÁ.

Defesa: 01/02/2002
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA
Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA

LAGE, MARCOS BOTELHO. SOCIEDADE MUSICAL BENEFICENTE EUTERPE
FRIBURGUENSE: UM ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO.

Defesa: 01/04/2006
Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA
Orientador (es): VANDA LIMA BELLARD FREIRE

LIMA, CARLOS ALBERTO RODRIGUES DE. ESTUDO PARA A AMPLIAÇÃO DOS
RECURSOS TIMBRÍSTICOS NO REPERTÓRIO DE BANDAS DE MÚSICA NO
BRASIL.

Defesa: 01/08/1999
Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – ARTES
Orientador (es): JOSÉ ANTÔNIO REZENDE DE ALMEIDA PRADO

LIMA, MARCOS AURÉLIO DE. A BANDA E SEUS DESAFIOS: LEVANTAMENTO E
ANÁLISE DAS TÁTICAS QUE A MANTÉM EM CENA.

Defesa: 01/05/2000
Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – ARTES
Orientador (es): RICARDO GOLDEMBERG



LIMA, MARCOS AURÉLIO DE. A BANDA ESTUDANTIL EM UM TOQUE ALÉM DA MÚSICA.

Defesa: 01/03/2005

Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO

Orientador (es): LETICIA BICALHO CANEDO

LIMA, RONALDO FERREIRA DE. BANDAS DE MÚSICA, ESCOLAS DE VIDA.

DEFESA: 01/03/2006

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CIÊNCIAS SOCIAIS

Orientador (es): MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA

LIMA, SUELY SIMONE COSTA. EDUCAÇÃO E SOCIALIDADE: ASPECTOS DO IMAGINÁRIO NA BANDA DE MÚSICA DO BOM MENINO.

Defesa: 01/03/2006

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – EDUCAÇÃO

Orientador (es): JOÃO DE DEUS VIEIRA BARROS

MACEDO, MARLE DE OLIVEIRA. UNIVERSIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS COMPONENTES DE BANDAS MUSICAIS NA SOCIEDADE DE MASSA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Defesa: 1995

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO

Orientador (es): SÉRGIO COELHO BORGES FARIAS.

MAGALHÃES, ADÉLIA MARIA DE AMORIM. MÚSICA TAMBÉM É HISTÓRIA: AS BANDAS DE MÚSICA EM MARECHAL DEODORO E A TENDÊNCIA CÍVICO-MILITAR NO SEU REPERTÓRIO TRADICIONAL.

Defesa: 2006

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – HISTÓRIA

Orientador (es): FRANCISCO TADEU DA SILVA

MATTOS, JOÃO RISO SOUZA LIBERATO DE. FILARMÔNICA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO: FUNÇÕES DE UMA BANDA DE MÚSICA NO AGRESTE SERGIPANO NO PERÍODO DE 1898 A 1915.

Defesa: 01/08/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): LUCAS ROBATTO

MOREIRA, MARCOS DOS SANTOS. ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E PEDAGÓGICOS NAS FILARMÔNICAS DO DIVINO E NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, DO ESTADO DE SERGIPE.

Defesa: 01/08/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA

NASCIMENTO, MARCO ANTONIO TOLEDO. MÉTODO ELEMENTAR PARA O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE BANDA DE MÚSICA 'DA CAPO': UM ESTUDO SOBRE SUA APLICAÇÃO.



Defesa: 01/06/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA
Orientador (es): JOSÉ NUNES FERNANDES

PATEO, MARIA LUISA DE FREITAS DUARTE DO. BANDAS DE MÚSICA E
COTIDIANO URBANO.

Defesa: 01/08/1997

Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - ANTROPOLOGIA SOCIAL
Orientador (es): MARIA SUELY KOFES

PEREIRA, JOSÉ ANTONIO. A BANDA DE MÚSICA: RETRATOS SONOROS
BRASILEIROS.

Defesa: 01/12/1999

Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - ARTES
Orientador (es): MARIA HELENA MAESTRE GIOS

SANTIAGO, JOSE JORGE PESSANHA. LIRAS E BANDAS DE MUSICA ENTRE
PRATICAS E REPRESENTAÇÕES.

Defesa: 01/09/1992

Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO -
HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA
Orientador (es): ANTONIO EDMILSON MAR RODRIGUES

SÉRVIO, EVALDO PASSOS. MÚSICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O FENÔMENO
BANDÍSTICO EM TERESINA/PI

Defesa: 01/08/2002

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – EDUCAÇÃO
Orientador (es): LUÍS CARLOS SALES

SILVA, CLÁUDIA FELIPE DA. BANDAS DE MÚSICA, IMIGRAÇÃO ITALIANA E
EDUCAÇÃO MUSICAL. O CORPO MUSICALE “UMBERTO I” DE SERRA NEGRA,
UMA LOCALIDADE INTERIORANA COM FORTE PRESENÇA ITALIANA

Defesa: 01/07/2009

Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO
Orientador (es): OLGA RODRIGUES DE MORAES VON SIMSON

TOFFOLO, RODRIGO ANGELO. A BANDA DO ROSÁRIO, DE OURO PRETO: A
ETNOGRAFIA DE UM SOM PELA FÉ.

Defesa: 01/06/2007

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – MÚSICA
Orientador (es): REGINA MARIA MEIRELLES SANTOS

UCHOA, MARIA LUCIA DA SILVA. AS BANDAS NO AMAPÁ E O MESTRE OSCAR
SANTOS.

Defesa: 01/06/2003

Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES
Orientador (es): RÉGIS DUPRAT



VECCHIA, FABRÍCIO DALLA. INICIAÇÃO AO TROMPETE, TROMPA, TROMBONE,
BOMBARDINO E TUBA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS
FUNDAMENTOS TÉCNICOS NA APLICACAO DO MÉTODOS *DA CAPO*.

Defesa: 29/02/2008

Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – MÚSICA

Orientador (es): JOEL LUÍS DA SILVA BARBOSA



Referências

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, setembro 2000.

_____, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 11-26, set. 2006.

_____, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 95-111, mar. 2007.

PORTAL da Capes. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> >

PORTAL da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em : < <http://bdtd.ibict.br/> >

ULHÔA, Marta (Org.) Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Musica e Artes/Música ate dezembro de 1996. *Opus*, v. 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.



Benefícios da escuta musical orientada na terceira idade

Eliane Hilario da Silva Martinoff
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
elmartinoff@uscs.edu.br

Resumo: O presente artigo aborda alguns aspectos do trabalho realizado com idosos no Programa Universidade Sênior, desenvolvido na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, com duração de dois anos e voltado a pessoas da comunidade com idade superior a 50 anos, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos. As aulas acontecem duas vezes por semana e os temas enfocam aspectos biológicos, psicológicos e sociais por meio de atividades sócio-educativas e culturais e abrangendo diversas linguagens artísticas. Foram descritas, de maneira breve, as atividades realizadas na disciplina Música e Saúde, fundamentadas em Gainza (1988) que afirma que toda atividade musical é projetiva, Barcellos (1999), quando concorda com Austin que afirma que sempre é possível fazer paralelos entre música e texto e Willems (1961) que advoga a idéia de que os três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia, cujo acesso é fácil na vida diária, permitem-nos estabelecer paralelos com a natureza humana, por serem tributários da vida fisiológica, afetiva e mental. O artigo comenta algumas facetas da Educação Musical na terceira idade, como os tipos de escuta musical, por meio de atividades vinculadas à música erudita e popular e sua apreciação. Concluiu-se que a escuta musical e a apreciação orientadas podem ser de suma importância quanto ao processo de autoconhecimento, para que o idoso aprenda a respeitar a si mesmo com suas limitações e as possibilidades que se lhe apresentam de viver em sociedade, ouvindo, conhecendo e fruindo música.

Palavras-chave: Educação musical, terceira idade, música e inclusão.

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a Terceira Idade se inicia aproximadamente aos 60 anos, quando começam a haver algumas alterações anatômicas. Consumindo-se menor quantidade de oxigênio, o ritmo respiratório tem inevitavelmente uma diminuição e com isso o metabolismo sofre também um decréscimo. Em vista da diminuição do impulso nervoso, a atenção e o curso do pensamento tornam-se mais lentos.

Segundo Jorge Amaro

as modificações biológicas que ocorrem pelo envelhecimento são diversas. Podemos citar entre elas: tendência à obesidade; [...] desgaste ou perda dos dentes, diminuição ou apagamento da força tônica e da sonoridade da voz; diminuição ou perda da audição e da acuidade visual; diminuição da força e do tônus muscular, possibilitando um maior número de quedas; [...] perturbações do sono; maior propensão a doenças orgânicas etc. (AMARO, Jorge. *O Idoso feliz*. Disponível em http://psiquiatria.incubadora.fapesp.br/portal/extensao/3idade/aulas/oidoso_feliz.ppt. Acesso em 11/09/09)



Além disso, em alguns idosos pode existir um sentimento de inutilidade física, pois o corpo já não responde como antes. Surgem medos diversos e sentimentos de insegurança, relativos, por exemplo, a quedas ou processos gripais. Junto às enfermidades, vêm, mais concretamente, as preocupações com a morte. Morrem amigos, familiares e cônjuges. Assim, alguns idosos começam a se preocupar com o passado e passam a se convencer de que antes tudo era melhor.

Por esses motivos, várias Universidades têm desenvolvido projetos de extensão voltados para a terceira idade, com o objetivo de auxiliar na conquista de melhor qualidade de vida e cultivar uma atitude mais participativa nesse segmento da sociedade. Assim, propondo uma pedagogia para os idosos, abrem-se-lhes novos espaços, tendo como enfoque o desenvolvimento de habilidades por meio de atividades que facilitem a expressão da criatividade, autoconfiança e independência.

A Universidade Sênior é um programa de convivência e aprendizagem oferecido pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, voltado a pessoas da comunidade com idade superior a 50 anos. O Programa tem duração de dois anos, com aulas durante quatro meses por semestre. A programação semestral conta com dois módulos de 48 horas, cada um deles composto por duas disciplinas e/ou oficinas de 24 horas cada. As aulas acontecem duas vezes por semana e os temas enfocam aspectos biológicos, psicológicos e sociais por meio de atividades sócio-educativas e culturais. As classes são formadas por 40 estudantes no máximo. Após a conclusão do módulo básico, a Universidade Sênior oferece outros programas sem duração determinada, com disciplinas complementares àquelas já cursadas. Assim, além da convivência com o grupo de estudo, o participante pode usufruir das oportunidades que a Universidade oferece em atividades culturais.

Esse projeto iniciou suas atividades em 2004 com 07 alunas e até o final de 2008, 80 pessoas haviam concluído os estudos básicos. Em 2009, contou com duas turmas totalizando 60 alunos residentes não apenas em São Caetano do Sul, mas também na capital e em outros municípios do ABC paulista. A maioria dos alunos tem entre 50 e 60 anos, embora tenha também uma porcentagem expressiva de estudantes entre 61 e 70 anos.

O grau de escolaridade dos alunos é bem diversificado, conforme demonstrado no quadro a seguir:



Fundamental	Médio	Superior	Pós/Mestrado	TOTAL
30%	35%	32%	3%	100%

O Programa da Universidade Sênior oferece as seguintes disciplinas:

- Cinema, música e sociedade,
- Educação Corporal,
- História do Brasil através da Música,
- Informática I e II,
- Memória, mito e história,
- Motivação e Comportamento
- Movimento e Saúde
- Música e História de Vida,
- Música e Saúde,
- Oficina de Arte e Cultura,
- Oficina de Expressão Oral,
- Redação Criativa,
- Segurança e qualidade de vida,
- Workshop I: Saúde e Nutrição,
- Workshop II: Qualidade de Vida e Atividade Física.

Os **objetivos** são: contribuir para a melhoria contínua da qualidade de vida das pessoas envolvidas, proporcionar oportunidade de convivência, diversão e aprendizagem e propiciar acesso aos participantes às atividades artísticas e culturais que a Universidade realiza.

Metodologia:

Desde 2006 temos ministrado nesse Programa a disciplina Música e Saúde, a qual apresenta alguns aspectos da História da Música Ocidental, como os estilos característicos de cada período e o uso da música no decorrer dos séculos como ferramenta auxiliar da Medicina na busca do autoconhecimento e equilíbrio emocional.

Pretende-se com este curso conhecer e discutir o seguimento da música na história da humanidade e suas aplicações na saúde física e mental, desde os primórdios até nossos dias. O conteúdo programático aborda aspectos como:



- Presença da música na vida humana,
- Música e saúde da Pré-História ao século XXI,
- A influência da música no organismo e na vida humanas,
- Benefícios da escuta musical na vida diária.

Procura-se conhecer o pensamento corrente em cada período histórico sobre as relações entre música e saúde e ampliar o autoconhecimento por meio de atividades que envolvam a música. Os procedimentos de ensino que têm sido utilizados são: aulas expositivas, leituras programadas, discussões e atividades práticas.

Na segunda parte da aula são realizadas atividades vinculadas à música erudita e popular e seus diversos tipos de escuta, como por exemplo, a verificação das alterações do pulso mediante a audição de diversos ritmos ou a descrição de cenas do cotidiano e sua sonorização, pois é comum as pessoas se recordarem de situações em que não encontraram palavras suficientemente apropriadas para descrever o que sentiram. Da mesma forma, todo ser humano pode observar a presença dos mais variados sons em sua história de vida. Dependendo da vivência musical de cada um, a pessoa poderá ter mais familiaridade com um ou mais aspectos da música.

Azambuja menciona que “a emissão de sons, ritmos próprios e melodias é uma atividade prazerosa e alegre, que permite aos idosos exteriorizar e conscientizar-se de seus próprios sons, até o momento inibidos”. (AZAMBUJA, 1995, p. 105). Assim, procuramos utilizar a música não apenas como uma forma de lazer, mas considerando também todos os outros aspectos relacionados com ela, tais como: o sensorial, o motor, o cognitivo, o afetivo, o social, entre outros.

As mudanças almeçadas são essencialmente comportamentais, ou seja, que os idosos não só fruam Música, mas busquem participar de atividades musicais como Corais, atividades de dança de salão, concertos, aprendam a tocar instrumentos. Já tem sido possível visualizar algumas destas alterações de atitudes.

Além da verbalização, são realizadas algumas atividades onde se relacionam as letras das músicas e as experiências vividas, pois segundo Austin, podemos estabelecer uma conexão entre música e texto quando expressamos por meio da música aquilo que já foi expresso oralmente, ou ainda, aquilo que não conseguimos expressar com palavras. Para ela, a música facilita o processo de olhar para dentro de si mesmo, pois “a música dá sons aos



sentimentos internos. A *eterna criança* da psique tem seus próprios objetivos, a sua música própria e as suas próprias canções”. (In BARCELLOS, 1999, p. 77). Assim, a música funciona como um “objeto intermediário”, ou seja, um instrumento capaz de criar canais de comunicação. É o conteúdo no qual se projetam lembranças de experiências vividas.

A atividade musical, por mais simples que seja, torna-se mais complexa quando entram em jogo as características emocionais que se atribuem à música. Por esse motivo ela é, para as pessoas, além de objeto sonoro, também aquilo que simboliza, representa ou evoca. Isso equivale a dizer que quando realizamos uma escuta imaginativa, ou recordamos fatos passados impulsionados pela escuta, ou quando nos entusiasmos pelo ritmo, demonstrando o que sentimos podemos melhorar nosso autoconhecimento, pela observação atenta de nossas reações físicas e emocionais à escuta musical.

O educador musical belga, Edgar Willems, advoga a idéia de que os três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia, cujo acesso é fácil na vida diária, “permitem-nos estabelecer paralelos com a natureza humana, pois estes três elementos, nos seus momentos característicos, são respectivamente tributários da vida fisiológica, afetiva e mental”. (WILLEMS, 1961, p. 15)

Hoje sabe-se que os benefícios que a música pode trazer às pessoas de qualquer faixa etária são inúmeros. Embora não existam ainda estudos científicos que possam dizer com precisão, quais elementos da música (melodia, harmonia, ritmo, letra) são responsáveis pelas reações que as pessoas apresentam, as pesquisas mostram que a música influi na digestão, nas secreções internas, na circulação, na nutrição e na respiração. Verificou-se que até as redes nervosas do cérebro são sensíveis aos princípios harmônicos. O corpo é afetado de acordo com a natureza da música cujas vibrações incidem sobre ele (há mudanças no pulso e respiração).

Segundo Violeta de Gainza

toda atividade Musical é uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra; permite, portanto, que o observador treinado observe tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos ou em conflito, seus bloqueios, suas dificuldades. (GAINZA, 1988, p. 43)

Assim, uma das atividades realizadas é a identificação de palavras que chamam a atenção em músicas conhecidas do cancioneiro popular, como Luar do Sertão, de Catulo da



Paixão Cearense; O que será? De Chico Buarque de Holanda; Como nossos pais, de Belchior, entre outras.

Após o levantamento das palavras, tem sido construídas frases como as que se seguem¹:

Para quem nunca estudou e até mesmo pouco frequentou uma escola e, um dia qualquer na sua vida ele tem a oportunidade de voltar a estudar, é como estar habituado a enxergar pouco e um dia vai ao oftalmologista que lhe receita uns óculos. Ele passa a ver melhor, sua visão fica mais clara; vê tudo com mais nitidez. Assim é o entendimento. Depois que se envolve aprendendo sentirá vontade de aprender mais, passando a entender com mais clareza assuntos diversos. Mas não é só nas lições escolares que se encontra nosso aprendizado. [...] É também buscar o conhecimento interno e sentir seu próprio valor. [...] Não ter o ranço de quem é perfeito e cheirar a mofo, acreditando que já aprendeu tudo o que precisava. [...] Os anos podem passar, mas permanecerá em nós a beleza de ser um eterno aprendiz. (E. M. P. - 70 anos)

A música agradável aos meus ouvidos, me faz lembrar muitas vezes de momentos felizes ou momentos tristes. Músicas tocadas na sala de aula onde se diz que o amor é uma coisa boa, desesperar jamais. [...] Essas músicas falam e exprimem sentimentos. [...] Gostaria de saber o que vive nas idéias dos poderosos, das pessoas que poderiam amenizar tanto sofrimento e desigualdade. E o que nunca será das pessoas que embora lutem, muitas vezes ficam desiludidas por não conseguirem ser dignas de afeto e amor. Por isso temos que despertar e não desesperar jamais, mas sim procurar lutar por nossos ideais, acreditando que apesar de tudo ainda somos os mesmos como os nossos pais. (N. S. – 63 anos)

Vou deixar a vida me levar por onde ela quiser. Vou descobrir o eu caçador de mim, pois ainda somos os mesmos e vivemos e sentimos saudade do luar do sertão. A canção é lua cheia que nasce no coração. Então, por favor, até que o dia amanheça, se você puder, não me esqueça. (M. A. P. P. – 58 anos)

Considerações finais

A vida humana saudável tem como característica o crescimento contínuo. De certa forma continuamos dependentes durante toda a vida. Sempre precisamos de amor e de integração. Ninguém é auto-suficiente a ponto de não precisar dos outros. Assim, quando se observa que o crescimento pessoal vai sendo impedido por fatores diversos, segundo Tosi, para transformar a realidade, “é necessário compreender o cotidiano e a trama diária de

¹A citação das frases tem o consentimento de seus autores.



relações, emoções, perguntas, socialização e produção do conhecimento que se cria e se recria continuamente numa perspectiva de educação libertadora como ensinava Paulo Freire”.²

Finalizando, gostaria de transcrever as palavras de uma das alunas:

“Eu sempre fui Amélia (como dizem) engoli sapos, sofri traições, humilhações, decepções...

Mas sempre me perguntei: Por que? A culpa é minha? Sou tão feia? Não sou inteligente? Não cativo as pessoas?

Casei-me muito cedo, casei-me por amor e sempre me julguei amada mas, outra decepção...

Sempre procurei ser boa mãe, boa esposa, era ingênua e sonhadora.

Depois de algum tempo tornei-me amarga, vivi somente para meus filhos, fechava os olhos para tudo. Era melhor não saber.

O tempo passou, ele morreu...

Os filhos cresceram, casaram, comecei a cuidar dos netos. Domingos, fins de semana, família reunida: filhos, noras, genros, netos. Todos. Eu na cozinha... lasanha, pizza, assados, doces... louça na pia. Ninguém ajuda. Estão cansados.

Os anos passaram, fui ficando velha e ninguém viu. Hoje cansada, dói o joelho, a pressão sobe.

Continua tudo igual. Fins de semana, fogão, pia e... reclamações. A lasanha não está boa, os doces não são mais os mesmos. O tempo passou e ninguém viu!

Um dia uma música, uma vontade de cantar. Comecei a sair à noite para cantar no coral da Igreja. Depois para crianças e finalmente em asilos, para pessoas infelizes, abandonadas pela família.

Mais adiante voltei à escola. Estou na faculdade! Perguntam-me: para quê? Não respondo.

Conheci pessoas que, como eu, precisam de amigos. Solitários como eu, procurando um pouco de alegria na vida que nos resta.

Um dia uma amiga pediu-me que escrevesse alguma coisa, qualquer coisa que me viesse à cabeça. E qual não foi minha surpresa ao sentir as palavras saindo facilmente, coisas que eu jamais dissera a ninguém.

Abri-me então naquela redação e, a partir daí, foi como se tivesse tirado a tampa de um cofre de segredos. Nunca mais tapei esse cofre. Hoje falo tudo e as coisas vão saindo facilmente e meu interior vai ficando mais leve; não tenho mais medo do que os outros possam pensar, como antigamente.

Ponho-me a refletir... O que aconteceu? Por que mudei tanto?

Fui sempre tão cobrada e vigiada que demorei 15 anos para abrir os olhos e pensar um pouco em mim. Pensar que eu existo, que sou gente, que posso gostar de muitas coisas, tais como não ter que me desculpar por ir à igreja, ou por querer um sapato novo, querer ir a uma festa, conversar com uma amiga, falar ao telefone, ver um filme, ou simplesmente dormir até às 8 horas num sábado frio e chuvoso, ler um livro, ou não fazer nada, nem ter que correr e deixar o almoço de domingo pronto até às 11h30.

Pois é, estou com setenta anos e há 30 meses atrás eu era outra pessoa.

Tudo começou devagarinho. Estou soltando as correntes devagar. Às vezes fico triste porque não fui corajosa o suficiente para quebrar as amarras que persistiram em minha vida até há pouco tempo... Amarras que eu mesma consenti que me pusessem.

Pela primeira vez, faço coisas que me fazem bem!

²TOSI, G. *Por que educar para os direitos humanos e a cidadania*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/index.htm>. Acesso em 26/03/09



Dizem:

- Ela não para mais em casa!
- Ligo e ela nunca está!
- Vamos ter que marcar hora!

Mas mesmo assim continuo. Fogão, pia... Só que agora mais feliz.
Muito, muuuito mais feliz!

Por isso digo aos meus amigos e amigas:

- Não fechem seus corações, soltem suas amarras! Aproveitem a oportunidade que estamos tendo para abrir seus corações e deixar sair toda dor, angústia, mágoas e decepções. Com isso vocês não imaginam como irão se sentir bem e, as lembranças boas que estavam abafadas também sairão e vocês se sentirão muito melhor! Sei que não sou ninguém para aconselhar mas, se quiserem fazer uma experiência, aproveitem as aulas para começar a soltar as amarras e, garanto que não se arrependerão”.

Esta é a reflexão da aluna A. L., 70 anos de idade, matriculada no Programa desde 2008. Por isso, podemos afirmar que a escuta musical e a apreciação orientadas podem ser de suma importância para que o idoso aprenda a respeitar a si mesmo com suas limitações e as possibilidades que se lhe apresentam de viver em sociedade, ouvindo, conhecendo e fruindo música.



Referências

AMARO, Jorge. *O Idoso feliz*. Disponível em <http://psiquiatria.incubadora.fapesp.br/portal/extensao/3idade/aulas/oidosofeliz.ppt>. Acesso em 11/09/09

AZAMBUJA, Thais de. Expressão e criatividade na terceira idade. In Veras, Renato (org). *Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ. 1995, p. 105.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. *Musicoterapia: transferência, contratransferência e resistência*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999, p. 77.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Sumus, 1988, p. 43.

TOSI, G. *Por que educar para os direitos humanos e a cidadania*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/index.htm>. Acesso em 26/03/09

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961, p. 15.



‘Bru’ o quê? Vocalize para quê?

*Alexsandra Mendes da Silva
UDESC
Ams1001@hotmail.com*

*Anélita Dayana Nunez Danna de Souza
UDESC
anelitadanna@yahoo.com.br*

Resumo: Este trabalho é um relato de uma experiência de estágio realizado com o Coral de uma Universidade Federal numa carga horária de cinco horas semanais, cumprindo um total de 30 horas. As atividades ocorreram em dois grupos existentes: o coro de iniciantes e o coro efetivo. No coro de iniciantes, foram realizadas atividades de preparação vocal e ensaio de repertório e no efetivo, atividades de preparação vocal. As aulas foram práticas com algumas explicações baseadas na fundamentação teórica proposta. Ocorreram atividades de preparação vocal direcionadas ao relaxamento, respiração e ressonância. Tendo em vista um melhor desenvolvimento do coro, (buscamos) criar exercícios específicos para seu repertório. Após estas atividades realizava-se o ensaio das peças. Com base em nosso objetivo principal - auxiliar o trabalho realizado no coral oferecendo atividades de preparação vocal e educação musical - observamos que foi possível favorecer os estímulos: da percepção musical através do ouvir ativo e de exercícios práticos; da linguagem musical e o interesse pela música; e do auto conhecimento do corpo para o canto; percebemos também um interesse por parte dos coralistas, na utilização dos exercícios propostos para a melhoria da performance e prevenção de possíveis problemas fisiológicos no que concerne ao uso do aparelho fonador.

Palavras-chave: preparação vocal, estágio, coral.

Este trabalho é um relato de uma experiência de estágio realizado com o Coral de uma Universidade Federal numa carga horária de cinco horas semanais, cumprindo um total de 30 horas. As atividades ocorreram em dois grupos: o coro de iniciantes que funciona nas terças-feiras das 19:00 horas às 19:50 e o coro efetivo que funciona nas terças e quintas-feiras, das 20:00 às 22 horas (aqui ã tem problema, pois termina em 00). No coro de iniciantes foram realizadas atividades de preparação vocal e ensaio de repertório e no efetivo atividades de preparação vocal.

O objetivo principal do estágio foi auxiliar o trabalho realizado no coral, oferecendo atividades nos segmentos da preparação vocal. Consideramos que o trabalho de preparação vocal no coro é importante por propiciar aos coralistas contribuição para seu desenvolvimento musical. Desta forma, ao serem trabalhados conhecimentos musicais, os quais podem ser aplicados ao canto, é possível contribuir para a ampliação da musicalização do grupo. Além disso, a natureza das atividades possibilita práticas no âmbito coletivo e individual, ao passo que proporciona a cada pessoa o auto conhecimento de seu corpo através das sensações



percebidas, como também a interação entre todos os envolvidos, visto que o ato de cantar é uma forma de tocar o outro.

Neste texto pretendemos apresentar uma breve discussão sobre a preparação vocal para coros, daí a explicação para o título deste artigo, pois ‘Bru’ é um exercício muito conhecido, comumente utilizado em uma preparação vocal. Tal discussão surgiu da necessidade de maior embasamento para as atividades realizadas, devido a questionamentos sobre a utilidade e importância da preparação vocal antes do canto. Assim procuramos investigar, a partir da literatura da área, a função dos vocalizes, de exercícios respiratórios e do alongamento corporal.

Como lembra Zander, (2003) a preparação vocal do coro é imprescindível, o que o autor chama de educação da voz no coro. Esta propicia “boa sonoridade (...) para transmitir satisfatoriamente uma música” (ZANDER, 2003, p.198). Entendendo que “um coro compõe-se de muitas vozes, dos mais diversos elementos, com características as mais contraditórias” (Idem) o autor afirma ser “(...) importante que haja uma educação da voz para unificar as discrepâncias vocais dos cantores, [visto que] “esta educação faz com que o coro adquira sua sonoridade característica, seu timbre especial e potência sonora” (Idem).

O auto conhecimento do corpo para utilização da voz de forma saudável também é algo a ser considerado. Desta perspectiva, através de exercícios é possível auxiliar na preparação dos cantores, contribuindo para um melhor desempenho e bom uso do aparelho fonador. Conforme Carvalho, (1998) deve haver uma preparação física, psicológica e musical.

Coelho, (1956) Marsola e Baê, (2000) e Pacheco e Baê, (1959) sugerem que em um trabalho de preparação vocal é preciso que se conheça basicamente o funcionamento da voz. Partindo deste princípio é importante que o preparo vocal seja realizado de modo a contemplar o relaxamento corporal, exercícios de respiração e exercícios de ressonância.

Frequentemente denomina-se ‘aquecimento’ o trabalho realizado antes do repertório em si. Apresentamos a perspectiva de aquecimento notada por Scarpel, (1999) para quem o aquecimento “(...) tem a função de ajustar os sistemas funcionais, permitindo que o organismo inicie seu trabalho no limite mais alto de sua capacidade”. (SCARPEL, 1999, p. 10). A autora lembra que o aquecimento vocal é de suma importância, para preparar o indivíduo para a coordenação e resistência que o corpo necessitará para o canto, até porque “(...) se a musculatura estiver preparada o cantor sentirá maior controle sobre sua voz e caso tente forçar a voz antes que ela esteja preparada, esta sofrerá fadiga e sobrecarga” (BAXTER, 1990 apud SCARPEL, 1999, p. 16).

A preparação física envolve “relaxamento, massagem (ombros, pescoço costas),



flexão e giro do pescoço, movimentos de ombros, suspiros profundos, movimentos, faciais, espreguiçamento (...)” (CARVALHO, 1998, p. 245). Sobreira, (2003) aponta ainda que a tensão muscular influência direta ou indiretamente o ato de cantar, além de possibilitar problemas vocais como também de respiração e articulação.

Considera-se, portanto, importante:

[pôr] o cantor (...) em condições de atuar através de exercícios (vocais ou vocalizes) convencionais progressivos em altura, intensidade, timbre, duração, articulação, etc. praticados antes de se começar a cantar ou tocar, predispondo-se adequadamente o aparelho fonador ou instrumento musical para o exercitamento conveniente (CARVALHO, 1998, p.189).

Em relação ao aparelho respiratório, não é a capacidade [pulmonar] a principal razão da eficácia respiratória. Dinville, (1993) ressalta que “o mais importante é o controle do sopro, do modo como ele é economizado, disciplinado e utilizado conscientemente, a fim de fornecer a pressão que corresponde às necessidades da música” (DINVILLE, 1993, p.28). Quando o cantor se prepara para o ato de cantar, precisa ligar diversos sentidos e mecanismos em seu corpo, precisa estar ativo e no domínio destes, como por exemplo ter: o controle da respiração e da quantidade de ar inspirados; a postura correta das cavidades de ressonância e o conhecimento prévio dos necessários pontos da articulação na canção. No canto, a respiração é submetida a diversos fatores como: duração das frases musicais, silêncios breves, intensidade, altura tonal, etc., o que implica em diferentes pressões e modificações da capacidade pulmonar. São necessários exercícios regulares para o desenvolvimento e domínio destes sentidos e mecanismos, como cita abaixo a autora:

Após um longo treinamento, bem conduzido, constata-se um melhor controle dos movimentos respiratórios, que o trabalho da musculatura está bem dividido, equilibrado e que a atividade muscular permite uma sustentação sem esforço. Pois, a qualidade da voz não requer uma pressão excessiva, desmedida, assim como a força muscular não requer a rigidez dos músculos, mas sim sua tonicidade, sua possibilidade de firmar-se ou de relaxar a todo momento conforme a vontade do cantor (DINVILLE, 1993, p.55).

Para enfatizar esta discussão, queremos citar um exemplo prático de um possível problema gerado pela respiração incorreta, o qual a autora chama de respiração invertida. O ar é concentrado na parte superior do tórax e exige esforços dos ombros, pescoço e dos músculos laríngeos. Durante o canto “o ventre se contrai, se imobiliza, é o bloqueio diafragmático, o que torna impossível os movimentos naturais deste músculo” (DINVILLE, 1993, p.109). O resultado é que a voz se torna áspera por falta de agilidade da musculatura respiratória.



Também é necessário ressaltar que se os exercícios respiratórios forem realizados de forma excessiva ou incorreta, podem causar sérios problemas na saúde do aparelho fonador e conseqüentemente, na boa performance do cantor.

Em sua abordagem de educação vocal, Zander, (2003) propõe exercícios de respiração e empostação em conjunto para estimular as ressonâncias, através das quais se dará consistência ao som e desenvolvimento de sua potência. Sobreira, (2003) está em consonância com o autor, acrescentando que exercícios de respiração trazem melhoras na afinação e extensão vocal.

Coelho, (1956) ressalta que a respiração deve ocorrer de forma natural e segura, neste sentido os exercícios são direcionados de forma que se possibilite ao coralista a percepção natural de seu corpo, como também formas de utilizar a respiração para o canto. Alguns dos exercícios para melhoramento da articulação são realizados junto aos vocalizes dada a oportunidade de conferir na articulação das palavras, sons direcionados para ressonância e preparo das pregas vocais para o canto.

No que tange a uma das partes relevantes da preparação vocal, há a vocalização. Esta pode ser compreendida como “(...) impostação da voz (...) feita através de exercícios vocais” (MARSOLA; BAÊ, 2000, p. 27) possibilitando ao coralista ter sensações diversas, as quais lhes auxiliarão em seu auto conhecimento, no que diz respeito à sua voz. Para Coelho, (1956) “vocalizar é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal” (COELHO, 1956, p. 67). Havendo os vocalizes de aquecimento e de virtuosidade, optamos por comentar a respeito dos primeiros por fazerem parte dos exercícios propostos em nosso estágio. Dessa forma é interessante comentar: “os vocalizes de aquecimento normalmente concentram seus procedimentos em exercícios para a voz média, trabalhando principalmente a articulação e a ressonância” (COELHO, 1956, p. 68).

Em nosso estágio, as intervenções se deram de forma prática com algumas explicações baseadas na fundamentação teórica proposta. Ocorreram atividades de preparação vocal direcionadas ao relaxamento, respiração e ressonância. Tendo em vista um melhor desenvolvimento do coro, procuramos)criar exercícios específicos para seu repertório. Após estas atividades realizava-se o ensaio das peças.

O repertório era composto por cânones e músicas populares brasileiras como, por exemplo, Duas Cirandas, do Folclore Popular do Recife; A Rã, de Caetano Veloso; Lugar Comum, de Gilberto Gil, entre outras. Estas peças eram apropriadas para um coro iniciante pois os arranjos das mesmas eram simples, em tessituras medianas e com pequenos saltos melódicos. Além disso, com exceção da peça Duas Cirandas, que é um cânone, todas eram



em uníssono.

Com base em nosso objetivo principal - auxiliar o trabalho realizado no coral oferecendo atividades de preparação vocal e educação musical - observamos que foi possível favorecer os estímulos: da percepção musical através do ouvir ativo e de exercícios práticos; da linguagem musical e o interesse pela música; e do auto conhecimento do corpo para o canto; Percebemos também um interesse por parte dos coralistas na utilização dos exercícios propostos para a melhoria da performance e prevenção de possíveis problemas fisiológicos no que concerne ao uso do aparelho fonador.

Observamos que à medida em que o cantores melhoravam sua postura e respiravam de uma forma correta, apoiada no diafragma (com a respiração intercostal) – através dos exercícios de preparação vocal - conseguiam uma melhor performance no seu canto. Também percebemos as descobertas dos novos sons, timbres, através dos exercícios de empostação e ressonância em pontos diferentes da boca.

Em decorrência de nossa falta de prática como educadoras, tivemos algumas dificuldades e inseguranças para ensinar alguns exercícios e canções. Os mesmos foram realizados corretamente e de forma satisfatória, mas a sensação é de que não conseguimos tirar todo o proveito que estava disponível no momento das atividades. Poderíamos ter explorado mais exercícios e possibilidades do repertório, por exemplo. Talvez este sentimento seja por nossa vontade e ansiedade em realizar um bom trabalho, mas também o é pela inexperiência, esta que só cessará à medida que praticarmos cada dia mais nosso ofício de educadoras musicais.

Como considerações finais, levantamos a fundamental importância de nossos estágios como preparação para nossa profissão de educadoras musicais. Através dele, pudemos conhecer, aprender e principalmente experimentar muitas atividades, atitudes e necessidades para o desenvolvimento de um bom profissional desta área.

Tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho de outros educadores, além das salas de aula de nossa universidade e isto nos coloca em um plano mais real de nossa profissão. Tal vivência nos estimula a procurar cada vez mais experiências e conhecimentos para darmos conta deste papel incansável e ao mesmo tempo prazeroso de educadores musicais. Incansável, por esta busca ser infinita e prazeroso, pois, quando percebemos que nosso trabalho faz diferença, melhora a vida de um outro ser, tudo faz mais sentido.

Temos plena convicção da necessidade e eficiência da preparação vocal na qualidade e saúde da voz cantada e também da voz falada e nossas pesquisas prosseguirão na descoberta e desenvolvimento deste assunto para que possamos continuar nosso aprendizado e auxiliar



nossos futuros alunos com mais qualidade e eficiência sempre.



Referências

CARVALHO, Reginaldo. *Regência musical*. Piauí: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

COELHO, Helena. W. *Técnica vocal para coros*. 8ª edição. São Leopoldo: Sinodal, 1956.

DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal*. São Paulo: Irmãos Vitalle, 2000.

PACHECO, Cláudia; BAÊ, Tutti. *Canto: equilíbrio entre corpo e som: princípios da fisiologia vocal*. São Paulo: Irmãos Vitalle, 1964.

SCARPEL, Renata D'Arc. *Aquecimento e desaquecimento vocal no canto*. 1999. Disponível em: <http://www.cefac.br/library/teses/f977d60145c2ed519db7d5e1449012c2.pdf>. Acessado em 13 mai. 2010.

SOBREIRA, Sílvia. *Desafinação Vocal*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. Porto Alegre: Movimento, 1979.



Cadernos de música: uma proposta para o ensino de música e para o empreendedorismo na área da Educação Musical

Luciana Aparecida Schmidt dos Santos
SS Assessoria
lu.schmidt@pop.com.br

Miguel Pereira dos Santos Junior
SS Assessoria
miguelpsj@pop.som.br

Cleusa Erilene dos Santos Cacione
UEL
cacione@uel.br

Resumo: Expõe resultados alcançados em duas escolas da rede privada durante a trajetória de implantação do material de apoio para aulas de música intitulado “Cadernos de Música”, iniciada no ano de 2007. Observou-se melhor qualidade das aulas de música por meio da aplicação de ferramentas metodológicas diversificadas, como o registro escrito e sonoro das atividades realizadas em sala, sistema de avaliação mais diversificado e claro para os alunos, pais e escola, implantação dos avanços tecnológicos no planejamento, execução e resultados finais, estudos e pesquisas na área de Educação Musical, além de capacitação para professores de música e generalistas. Os cadernos são utilizados pelos alunos de turmas de 1º ano até 8ª série do Ensino Fundamental, podendo ser implantados também na rede pública. Toda a organização, distribuição e capacitação são realizadas por uma empresa criada especialmente para isso. Ao final, conclui-se que o empreendedorismo musical compreende uma nova nuance da Educação Musical.

Palavras chave: aula de música, material de apoio, empreendedorismo.

A Trajetória

O trabalho intitulado “Cadernos de Música” teve seu início no ano de 2007 com a aplicação de quatro cadernos para as turmas de 1ª à 4ª séries, contendo atividades escolhidas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal trabalho foi baseado na experiência de professora de música (uma das autoras deste artigo) e da própria história da Educação Musical, no que se refere às pesquisas e estudos dos colegas da área.

A necessidade de organizar tais cadernos originou-se da falta de sistematização dos conteúdos da disciplina, das constantes dúvidas dos pais e até mesmo da escola frente às aulas de música.

Os critérios para os planos de curso, planejamento das aulas, execução e avaliação do processo e dos resultados, foram alicerçados na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1991).



As atividades para cada caderno de música têm o objetivo de “desenvolver a musicalidade dos alunos através de vivências e atividades teóricas e práticas sobre o tripé: execução, criação e apreciação musical, levando em conta o desenvolvimento da criticidade em cada momento” (LONDRINA, 2009, p. 211), sendo bastante variadas: escuta, *performance*, composição, notação musical, aspectos literários (história, curiosidades), paisagens sonoras, sonorizações, construção de instrumentos, entre outras.

O registro acontece de duas formas: escrito – as atividades são realizadas no caderno que funciona como um *portfólio*, e sonoro – CD de dados com filmagens e/ou gravações em áudio de atividades realizadas durante o ano de cada turma. A avaliação está presente em todo o processo: avaliação diagnóstica, autoavaliação, avaliação do processo, dos resultados e da disciplina.

No ano de 2008 foi organizado o caderno para o 1º ano do ensino fundamental (ensino de nove anos) e algumas atividades adaptadas e modificadas, visto que não alcançaram totalmente seus objetivos propostos. Já no ano de 2009, foram construídos mais quatro cadernos para atender os alunos de 5ª à 8ª série. E, por fim, em janeiro de 2010 foi organizada e legalizada uma empresa que disponibiliza o material de apoio para o ensino de música de alunos do ensino fundamental (os cadernos), financia as ferramentas necessárias (filmadora e CDs), capacita os professores e assessora a escola durante um determinado tempo estipulado em contrato (a duração do contrato pode variar de acordo com o número de alunos, mas a preferência é que seja de cinco anos, para que se complete ao menos um ciclo e, assim alcançar um resultado mais preciso e real).

O trabalho, em seu início, fora aplicado em uma escola da rede privada em Londrina, que sempre ofereceu a música como parte de seu currículo e dispõe de uma ótima estrutura para o ensino de música, pois também possui uma escola de música em sua infra-estrutura.

Nos anos de 2007 e 2008 apenas meninas estudavam no ensino fundamental, sendo que em 2009 os meninos fizeram parte do quadro de alunos até a 4ª série e no início de 2010 os meninos foram aceitos até a 8ª série. Ou seja, a partir deste ano, meninos e meninas estão utilizando o material.

Também em 2010, mais uma escola começou a trabalhar com o material; portanto agora tem-se duas escolas que utilizam o material “Cadernos de Música” em seus respectivos trabalhos dentro do currículo do ensino fundamental.

Após a vigência da Lei 11.769/2008, publicada em 19 de agosto de 2008, a qual torna o ensino de música obrigatório na educação básica, alguns educadores musicais começaram a buscar caminhos para a realização do trabalho de música nas escolas. Um



desses caminhos foi justamente a escrita ou organização de materiais que auxiliam professor e aluno no processo de ensino-aprendizado. Assim, é possível perceber mais um campo em que os educadores musicais necessitam ocupar maior espaço: o empreendedorismo dentro da educação musical.

Alguns projetos e eventos já apontam preocupações sobre trabalhos realizados na área do empreendedorismo: projetos via leis de incentivo à cultura, congressos, simpósios, aulas, palestras, reuniões e artigos, como coloca o artigo sobre a inteligência empreendedora:

Fazer valer a inteligência empreendedora no contexto educacional é congrega todas as outras inteligências, acrescentar o sonho e a intuição para, com competência, inovar, criar, sensibilizar e sensibilizar-se a fim de gerar resultados positivos, ou seja, para transformar informação em conhecimento aplicável (SALVADOR, p. 2).

A empresa organizada tem como objetivo primar pela qualidade do ensino da música, portanto, desde 2007, preocupa-se em divulgar o trabalho e compartilhar com os colegas educadores todo o processo que vem ocorrendo na construção e idealização do material de apoio e capacitação dos professores. Os idealizadores já estiveram presentes em simpósios de Educação Musical, encontros da ABEM Sul, congressos da ABEM, cursos de pós-graduação e grupos de PDE em Artes, oferecido pelo Governo do Paraná aos professores do Estado, onde muitas sugestões foram oferecidas, o que culminou com o crescimento e amadurecimento do projeto de forma natural.

A Fundamentação Teórica

Como fundamentação teórica, tanto do caderno como das capacitações para os professores, foi escolhida a Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1991), fundamentada nos estudos de Piaget. É sabido que este último observou crianças em seu desenvolvimento, constatando as diferentes fases vividas por elas (cada fase ocorre em uma determinada faixa etária). Swanwick, por sua vez, também fez tal trabalho, porém, no aspecto musical: observou e constatou o desenvolvimento musical de crianças, mas percebeu que existe uma maior flexibilidade quanto à faixa etária, ou seja, independentemente da idade do aluno, este inicia seu desenvolvimento pela primeira fase, e assim prossegue para as demais.

Em sua teoria, Swanwick (1991) relaciona as dimensões de crítica musical, apresentadas em quatro estágios sequenciais – material, expressão, forma e valor –, nos quais o conhecimento se dá por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo.

Cada uma das etapas é constituída de duas fases. Swanwick considera que o desenvolvimento musical acontece numa sequência de fases de forma cíclica, alternando-se



entre os aspectos receptivo e criativo. O equilíbrio entre os lados esquerdo e direito da espiral são análogos aos processos de assimilação e de acomodação, conforme a teoria do desenvolvimento de Piaget. O lado esquerdo representa a resposta egocêntrica à música, enquanto o lado direito corresponde às respostas compartilhadas socialmente. O primeiro refere-se ao aspecto pessoal e intuitivo do desenvolvimento musical, e o segundo ao aspecto analítico e formal, sendo ambos necessários e complementares neste processo.

Nesse contexto, insta destacar pormenorizadamente cada um dos estágios da Espiral e suas respectivas fases:

- **Materiais** (Sensorial e Manipulativo): neste estágio a criança focaliza a fonte sonora e o prazer no próprio som. Na primeira fase – Sensorial – ela responde à impressão do som (principalmente timbre e dinâmica), além da exploração intensa de instrumentos musicais e sons vocais. Na segunda fase – Manipulativo – a criança começa a manifestar algum controle dos materiais musicais e busca, de certa maneira, uma interação musical socialmente compartilhada.
- **Expressão** (Pessoal e Vernáculo): este estágio refere-se à expressão da própria música, que pode revelar estados de ânimo, sentimentos e movimentos. Na fase de Expressão Pessoal a criança inicia suas explorações de mudança de andamento e dinâmica, trabalhando gestos musicais na forma de pequenas frases. Na fase seguinte – Vernáculo – a criança se volta às convenções musicais estabelecidas em uma determinada cultura (por exemplo, frases e organização métrica da música).
- **Forma** (Especulativo e Idiomático): aqui aparece a consciência das relações estruturais na música, como repetição, contraste, tensão e repouso. Na primeira fase deste estágio – Especulativo – além da manipulação de materiais musicais e da busca de um caráter expressivo, surge a preocupação com uma coerência estrutural na música (especulação estrutural) e com a busca de contraste de idéias musicais. A fase seguinte – Idiomático – é caracterizada por experimentações estruturais integradas em um estilo específico, ou seja, as dinâmicas estruturais são reconhecidas em um idioma musical.
- **Valor** (Simbólico e Sistemático): O nível mais alto da experiência musical é o estágio de Valor. Aqui a música assume uma forte ligação com valores pessoais, tornando-se uma atividade humana significativa. A fase Simbólica revela uma capacidade de pensamento independente e comunicação através da representação simbólica. O domínio técnico está a serviço da composição musical, cujo resultado é coerente e



original, com forte senso de comprometimento pessoal. Na última fase, denominada de Sistemático, o indivíduo (compositor, intérprete ou ouvinte) demonstra capacidade de refletir sobre sua experiência musical, com consciência dos princípios estilísticos de diferentes idiomas musicais. Ela é mais evidente no trabalho de compositores, aonde um senso forte de valor pessoal conduz ao desenvolvimento de engajamento sistemático, verificados nos novos universos musicais apresentados por eles.

Ao se utilizar a Teoria Espiral como fundamentação, torna-se mais claro como está o desenvolvimento do aluno em sala de aula, bem como o do professor, que também é aluno durante as capacitações e precisa compreender o seu próprio desenvolvimento, suas limitações (principalmente quando este professor não for especialista em música) e seus avanços.

Os recursos metodológicos são bastante diversificados, tendo em vista que a proposta do caderno de música é que o professor tenha possibilidade de escolher algumas das atividades e, assim, oferecer momentos de trabalho em conjunto com temas de projetos realizados na escola ou com outras matérias, ou mesmo de aproveitar a vivência de suas turmas.

Sob esta ótica, pode-se perceber que os cadernos não são um método de música a ser trabalhado nas séries do ensino fundamental, mas sim, um possível direcionamento e uma organização para o registro e a avaliação do processo de ensino-aprendizado que envolve professor versus aluno no dia-a-dia da escola.

No mesmo sentido, a afirmação de Oliveira, em sua pesquisa sobre materiais didáticos e sua utilização em um mapeamento de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre-RS:

Para os docentes é importante que os materiais didáticos estejam atualizados para que a aula de música se torne cada vez mais atraente aos alunos, minimizando, assim, a realidade atual de suas aulas de música onde os alunos e também os próprios professores estão insatisfeitos com os materiais didáticos disponíveis (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

A atividade é registrada de forma escrita, no caderno, e de forma sonora, no CD, que é entregue no final de cada ano letivo das atividades realizadas, em gravações em áudio ou audiovisual. O registro sonoro é utilizado também no processo de avaliação e autoavaliação dos alunos e professor frente os trabalhos realizados.

Vislumbra-se, portanto, que até o momento buscou-se expor com mais ênfase a situação ocorrida com os alunos. Todavia, a contribuição mais recente deste trabalho para a



história da Educação Musical dentro do Ensino Fundamental está no que se refere à capacitação do profissional que aplica tal proposta.

O professor de música que trabalha na escola, bem como mais nove professores de outras áreas, recebem a capacitação em música com a duração de horas de estudo conforme o contrato entre a escola e a empresa, além de uma atualização em termos de trabalhos musicais realizados nas escolas em geral.

A título de exemplo, cite-se que, se uma das escolas que adquiriu os cadernos de música possui mais de 200 alunos matriculados receberá, então, uma quantidade de cadernos correspondente a tal número, os CDs virgens para gravação das atividades, uma filmadora para a realização das gravações e a capacitação de música com duração de 28 horas anuais para 10 professores até o ano de 2015.

A capacitação para os professores têm dois grandes objetivos. O primeiro deles é voltado diretamente para o professor de música: o professor receberá sugestões de i) atividades a serem realizadas durante o ano para motivação dos alunos; ii) atividades que possam amenizar maus comportamentos durante a aula; iii) trabalhos de avaliação e apresentações; iv) utilização de recursos tecnológicos antes, durante e após a aula; v) cursos, congressos e simpósios.

A música é parte integrante das tecnologias da computação, especialmente aquelas que utilizam a Internet. Os cursos à distância na rede, por exemplo, são cada vez mais utilizados na formação continuada ou capacitação dos professores. É necessário um maior envolvimento dos educadores musicais na elaboração, desenvolvimento e avaliação não somente de softwares educacionais, mas também de métodos e metodologias de ensino e aprendizagem da música através da rede (GROSSI, p. 91, 2003).

O segundo grande objetivo consiste em trabalhar com os outros nove professores que não são da área de música, para que estes possam, primeiramente, desenvolver sua musicalidade e, depois, utilizar algumas ferramentas musicais em suas aulas, entender aspectos musicais no desenvolvimento de projetos e apresentações que podem ocorrer durante o ano, utilizar ferramentas tecnológicas atualizadas em suas aulas, entre outros. Tal situação é corroborada por Grossi:

A educação musical é um meio propiciador de vivência musical significativa e esta vivência é hoje pontuada pela diversidade no uso e funções tanto da música quanto da aprendizagem dela. É importante observar também que o caráter social, socializante, é uma constante no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no seu “Título I”, art. 1º, parágrafo 2º, diz: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (GROSSI, p.88, 2003).



Descrição de uma atividade prática

Em uma das capacitações realizadas, na qual os participantes eram professores de Artes que cumpriam o módulo de música no curso de PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi proposto um exercício de criação de *jingles*.

Os participantes receberam três instrumentos de apoio para aulas de música para crianças ou adultos (um ‘pica-pau’ e uma ‘lagarta’ – instrumentos de percussão construídos com madeira) e um quadro de madeira que auxilia na aplicação de exercícios de pré-leitura e pré-escrita musical. Após, foram divididos em três grupos e orientados a criar um *jingle* para cada um dos materiais.

Frise-se que o significado e o objetivo do *jingle* todos sabiam, mas o processo de construção trouxe dúvidas e confusões acerca dos elementos musicais que os participantes não tinham domínio. Partindo daí, os ministrantes orientavam cada grupo oferecendo bases para despertar a criatividade na escolha dos recursos musicais com o fim de alcançar o objetivo proposto e entender, musicalmente, o que estava sendo feito.

O processo não foi simples nem fácil, sendo que dois dos três grupos acabaram por não alcançar o objetivo: um transformou seu *jingle* em *spot* e o outro em propaganda para TV. Contudo, mesmo no grupo que conseguiu criar um *jingle*, foram observadas falhas nos aspectos técnicos em música, tais quais afinação e respeito às células rítmicas e andamento. Por outro lado, tal grupo procedeu a uma melodia curta, simples e objetiva, demonstrou os sons provenientes do produto que estavam vendendo (no caso, o pica-pau), se concentraram e utilizaram vários elementos musicais comentados durante o curso: intensidade, efeitos sonoros, mais de uma voz, ostinato, forma, entre outros.

No dia seguinte, os participantes assistiram às três apresentações (que haviam sido filmadas para tal fim), com as colocações sobre o aspecto musical do trabalho (pontos que deram certo e pontos que ficaram a desejar). Também escutaram e assistiram a um *jingle*, um *spot* e uma propaganda de TV que apresentavam uma ideia similar ao trabalho de cada grupo. Depois, os grupos fizeram uma autoavaliação oral e uma avaliação dos colegas. E, por fim, realizou-se a avaliação detalhada de todo o processo, tendo cada participante recebido a sua, gravada em CD de dados.

A atividade descrita é um exemplo do trabalho que as capacitações visam oferecer: 1) o despertar da sensibilidade musical de cada ser humano e, depois, como profissional da área ou outras; 2) demonstrar caminhos para estudos e pesquisas na área da Música e do



ensino musical; 3) despertar o senso crítico nas constantes avaliações (formais ou informais) que são necessárias no dia-a-dia das aulas de música.

O grupo de professores de arte que participou da capacitação no início do ano teve presença consistente e consciente de suas limitações para o exercício das aulas de música no ensino público do Estado do Paraná.

Transcreve-se, na oportunidade, um dos comentários a respeito da forma de registrar e avaliar o desenvolvimento das atividades: “Fazia um bom tempo que não éramos avaliados de forma objetiva e transparente, mostrando principalmente os pontos de falhas ou erros e caminhos para consertá-los. É bom ter um retorno!!!” Avaliações nesse sentido são uma recompensa após todo o trabalho realizado.

Considerações finais

Após alguns encontros referentes à capacitação dos professores das escolas que utilizam o material de apoio “Cadernos de Música”, percebeu-se que a empresa já necessita de mais profissionais envolvidos, tais como maior número de professores de música, assessores em tecnologia (filmagens, gravações, edição de vídeo, entre outros), profissional de marketing, profissional gráfico e consultoria aos colégios.

Porém, é sabido que o processo deve caminhar de forma a não perder o objetivo de ensinar música, primando pela qualidade ao lidar com o aluno, com o professor que ocupa o lugar de aluno nas capacitações, ou outras pessoas que se envolvem diretamente ou indiretamente no processo.

Num âmbito geral, as vivências pelas quais a empresa vem passando, demonstra mais uma vez a situação complicada em que a Educação Musical se encontra atualmente: escassez profissional, poucas licenciaturas e cursos de especializações em Educação Musical, pouco incentivo para os professores dentro das escolas, desvalorização da profissão no mercado de trabalho, dentre outros.

Espera-se que mais educadores musicais possam dedicar parte de seu tempo ao trabalho de organizar materiais e metodologias de ensino e compartilhem seu sucesso e suas dificuldades.



Referências

- BEN, Luciana Del. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Organizadoras: Liane Hentschke e Jusamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003, p. 29-40.
- BRASIL. Secretaria da educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.6, p. 102.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música*. Dissertação Mestrado em Educação. UEL: Londrina, 2004.
- GONÇALES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Organizadoras: Teresa Mateiro e Jusamara Souza. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.143-158.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuações profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, nº 8, p. 87-92, mar. de 2003.
- HENTSCHEKE, Liane; BEN, Luciana Del. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Organizadoras: Liane Hentschke e Luciana Del Ben. São Paulo: Moderna, 2003, p.176-189.
- HENTSCHEKE, Liane. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, v. 1, p. 47-70, mai. 1993.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, Pedro (org.) *Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 99-119.
- MÁRSICO, Leda Osório. *A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças*. Porto Alegre: Rígel, 2003.
- MARTINS, Anderson M.; ANDUJAR, Andréa M.; LAPOLLI, Edis M.; GAUTHIER, Fernando A.; JR GARIBA, Maurício; HAEMING, Waléria K. Conhecimento disponibilizado de forma assertiva: a inteligência empreendedora aplicada à Educação. Disponível em: www.sme.salvador.ba.gov.br/.../



MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo. Re-arranjo: estratégia criativa. In: KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997. p. 171-184.

SANTOS, Luciana A. Schmidt dos; SANTOS JR, Miguel P dos. Material didático para o ensino de música nas primeiras séries do ensino fundamental. In: *Anais do 13º Simpósio Paranaense de Educação Musical: Educação Musical e Políticas Inclusivas*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2007, p.117-119.

SANTOS, Luciana A. Schmidt dos; Cacione, Cleusa Erilene dos Santos dos. Cadernos de música: uma proposta de registro e avaliação nas aulas de ensino Fundamental. In: *Anais do XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades*. Londrina-PR, 2009, p.370-378.

SALVADOR. Documentos Espaço Educar/Ensino fundamental. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-II/artigos/conhecimentodisponibilizadodeformaassertiva.pdf>

SCHAFER, Murray. O Ouvido Pensante. Tradução: Marisa Fonterrada, magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascola. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003, p. 97.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.



Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade

Inês de Almeida Rocha
Colégio Pedro II
ines.rocha2006@hotmail.com

Resumo: A correspondência ativa de Liddy Chiaffarelli Mignone para o escritor Mário de Andrade, escrita entre 1937 e 1945, constituiu o objeto e a fonte de minha tese de doutorado que ora apresento em síntese e que teve como objetivo investigar redes de sociabilidade em que a educadora musical estava inserida e desenvolveu suas práticas educativas, avaliando como ela se apropriou de algumas ideias musicais e pedagógicas cultivadas em seu convívio social. Para compreender o significado que essa prática de escrita representou para a educadora, analisei as cartas à luz de fundamentos que regem os estudos epistolares, segundo autores como Castillo Gómez (2002), Sierra Blas (2003), Petrucci (2003), Chartier (1988;1996), Cunha (2002) e Mignot (2002). A amizade de Liddy e Mário, verificada na investigação, demonstrou interesses comuns, bem como a formação de uma rede de sociabilidade que frequentava a residência do casal Mignone, durante o período da troca epistolar, reunindo-se para troca de ideias, afetos e música. Utilizei o conceito de redes de sociabilidade definido por Sirinelli (1986) como as estruturas que permitem intercâmbio e fortalecimento de laços (1986, p. 248). Ressalto a importância de cartas pessoais como fonte de pesquisa e a perspectiva de análise que considerou aspectos relativos à produção, circulação e conservação dessas fontes. A correspondência em questão mostrou-se uma fonte importante e inédita, possibilitando trazer novos dados sobre a circulação de modelos pedagógico-musicais e responde a novas questões sobre a vida pessoal e profissional dessa musicista, que outras fontes arquivadas não viabilizam.

Palavras chave: Liddy Chiaffarelli Mignone, Correspondência, Redes de Sociabilidade

Ti-Mário!!!!!! Só mesmo você estando aqui poderia compreender o que foi o seu presente de Natal! Comecei por manifestar a minha alegria vendo o envelope gordo de Café, depois peguei nas mãos tudo o que saía do seu coração, do seu cérebro, abri emocionada e deparei com o meu nome ... ah, Ti-Mário fiquei quietinha, quietinha pois a felicidade cresceu para dentro e foi-se alojar lá no fundo onde se guardam os melhores tesouros e dos quais não se sabe falar!! Deus lhe pague, Mário! (...)¹

O libreto da ópera *Café*, escrito por Mário de Andrade e destinada a Francisco Mignone para a composição musical, obra que não foi concluída, foi dedicada a Liddy Chiaffarelli. As palavras escritas por ela ao amigo, nesse trecho de carta, expressam seu sentimento e são uma mostra da cumplicidade que não era apenas unilateral, pois Mário também demonstra provas de sua amizade, colaborando com a amiga, rendendo-lhe homenagens, guardando segredos, participando de sua vida profissional. O leitor, aqui não

¹ Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 31 de dezembro de 1942, IEB/USP, FPMA, catalogação: MA-C-CPL, n° 2051.



autorizado pela missivista, pode ir se familiarizando com a amizade que uniu os dois correspondentes.

A correspondência ativa de Liddy Chiaffarelli Mignone para o escritor Mário de Andrade, escrita entre 1937 e 1945, constituiu o objeto e a fonte de minha tese de doutoral que ora apresento em síntese.

Para situar o percurso da tese, devo retomar o ano de 1997, quando defendi minha Dissertação de Mestrado. Nesse trabalho analisei a metodologia do Curso de Iniciação Musical ministrado por Liddy Chiaffarelli Mignone, identificando reflexos do ideário do movimento modernista brasileiro no trabalho desenvolvido por ela no Rio de Janeiro.

Algumas lacunas sobre esse percurso, entretanto, tinham ficado por serem preenchidas, especialmente no que se refere ao período em que viveu em São Paulo, desde o seu nascimento, na última década do século XIX, até o final de seu casamento com o professor e compositor Agostino Cantù, na década de 1930. Nos arquivos pesquisados no Rio de Janeiro, encontrei apenas indícios de uma atuação profissional em São Paulo na década de 1950. Esses documentos registravam pouquíssimas informações sobre sua vida anterior à sua mudança de residência para a capital federal, em 1933. A carência de informações trazia uma série de questionamentos que me motivaram a aprofundar as pesquisas. Ao longo dos anos, devido à transferência da educadora para o Rio de Janeiro e ao acidente de avião que a vitimou, os objetos, papéis e pertences que poderiam documentar sua trajetória pessoal e profissional passaram por um grande processo de descarte.

Cerca de um mês após a defesa da Dissertação de Mestrado, fui procurada pelo neto de Liddy Chiaffarelli Mignone, Roberto Cenni, que tomara conhecimento de meu trabalho e pude comprovar que, não eram apenas os arquivos que conservaram poucos documentos sobre a educadora. Apenas algumas fotos e recortes de jornais e um único caderno havia sido guardado pela família. Em um novo contato, Roberto Cenni informou-me que havia tomado conhecimento sobre a correspondência de sua avó, no Fundo Pessoal Mário de Andrade (FPMA), localizado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP). As cartas haviam sido guardadas por cinquenta anos a pedido do próprio Mário e, passado o tempo de espera, estavam agora disponibilizadas para os familiares e pesquisadores. Diante de meu interesse em trabalhar com essa documentação, ele autorizou a utilização deste material e enviou-me fotocópias do mesmo. De certa forma, posso dizer que, “por estas estradas a fora”, as missivas retornaram à cidade em que foram escritas, ainda que em cópias, estimulando outra escrita.



Foi necessário sair do campo da Educação Musical para, no campo da História da Educação, encontrar pesquisas que utilizaram cartas e documentos pessoais como objeto e fonte. Entrei em contato com questões relacionadas à educação e bibliografia que estudava cartas, chamando-me a atenção trabalhos desenvolvidos por historiadores vinculados à História da Cultura Escrita, pela perspectiva de análise da correspondência que utilizavam. Observando como diferentes autores lidaram com correspondências, constatei que, apesar de muitos ainda optarem pelo uso apenas do conteúdo das cartas, diversas pesquisas não se preocuparam apenas com este elemento ou com a temática da correspondência, mas sim com diferentes aspectos que dão outra dimensão à investigação epistolar, como, por exemplo, a materialidade das cartas, a materialidade do escrito, as normas epistolares e as representações em imagens de escrita epistolar. Assim, pude vislumbrar uma nova perspectiva de análise e tratamento de fontes que valorizam cartas e documentos privados, nos quais se evidencia que o uso de uma documentação manuscrita demonstra práticas de escritas que podem oferecer dados que outras fontes não oferecem.

À medida que lia a correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone, à luz desses conhecimentos sobre escrita e pesquisa epistolar, constatava outras dimensões de sua atuação profissional e musical, que não apenas a da professora de Iniciação Musical, mas também da concertista, da pesquisadora, da tradutora, da professora de canto e piano. Se em minha pesquisa para o Mestrado concentrei-me em sua atuação como educadora musical, agora vislumbrava uma atuação múltipla, com outras facetas das quais a documentação que utilizara não trazia vestígios.

Reconstruir a trajetória da vida pessoal e profissional de Liddy Chiaffarelli Mignone não é tarefa fácil. No Rio de Janeiro, sua atuação como professora encontra-se melhor documentada no Espaço Cultural Amália Conde, situado no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), pois trabalhou nesta instituição por mais de duas décadas. Sua atuação como cantora, ou pianista, entretanto, deve ter sido restrita a eventuais apresentações, pois não são encontrados registros nos arquivos dessa instituição. Há que se considerar também um incêndio, ocorrido em 1953, que destruiu boa parte de seus arquivos administrativos e dos programas das apresentações musicais. Nas outras instituições de ensino musical da cidade carioca, não foram conservados documentos que revelassem uma atuação como cantora nesses espaços. Em São Paulo, encontrei alguns registros sobre a educadora musical, buscando programas de concertos no período da década de 1910 até 1933, data de sua transferência. Nas Instituições em que trabalhou na década de 1950, Conservatório Jardim



América e Faculdade Santa Marcelina, há registros de seu trabalho pedagógico na formação de professoras de música².

Perante a dispersão de arquivos e documentação, é possível avaliar que a correspondência que Liddy escreveu para Mário de Andrade torna-se ainda mais importante para a análise de seus trabalhos e de sua trajetória. As lembranças que ela registrou em sua escrita epistolar tornaram as cartas documentos raros, com indícios desse período de sua vida. Para complementar a coleta de dados, realizei entrevistas com familiares e ex-alunos de Liddy Chiaffarelli Mignone.

A primeira etapa do trabalho com a correspondência foi o de realizar a transcrição das cartas, para facilitar a leitura. Em seguida, um fichamento destacando informações importantes, o que viabilizou a elaboração de quadros que deram melhor visualização da periodicidade de escrita, dos itinerários percorridos pela educadora, das temáticas privilegiadas, da escrita de outros correspondentes, das pessoas às quais faz referência, de características da materialidade das missivas e da materialidade do escrito. No entrecruzamento de dados, confrontando a escrita epistolar com outros trabalhos redigidos pela professora e com dados colhidos em revisão bibliográfica, busquei o que havia de comum e o que se destacava na relação com seus contemporâneos.

Outra importante etapa da pesquisa foi o estágio que realizei na Universidad de Alcalá, Espanha, sob a orientação de Antonio Castillo Gómez³. Durante esse período, pude aprofundar teoricamente e aplicar em minha pesquisa a metodologia e conceitos utilizados no campo da História da Cultura Escrita para o trabalho com cartas como fonte de pesquisa.

Diante do exposto, devo afirmar que a análise da correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade teve como objetivo investigar redes de sociabilidade, nas quais a educadora musical estava inserida e desenvolveu suas práticas educativas, avaliando como ela se apropriou de algumas ideias divulgadas e cultivadas em seu convívio social.

Para tal, apresentei, de início, remetente e destinatário e situei a correspondência que estudo no conjunto de cartas que compõe o Fundo Mário de Andrade no IEB/USP e no conjunto de cartas do escritor já publicadas. Para apresentar os dois correspondentes, trouxe dados biográficos já disponíveis pela historiografia e que não utilizaram a correspondência em

² Um arquivo no qual, muito provavelmente, há programas de concertos e fotos em que ela aparece está interditado – trata-se do arquivo do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo que, ainda, não pode disponibilizar seus documentos para os pesquisadores, graças a uma ação judicial que proíbe o acesso aos arquivos da instituição temporariamente

³ Esses estudos foram possíveis graças à bolsa do Programa de Doutorado com Estágio no Exterior (PDEE), concedida pela CAPES, entre 02 de setembro de 2008 e 30 de abril de 2009.



questão como fonte. Assim, aproveitei estudos já realizados para poder avançar com as novas fontes de que dispunha, fazendo uma revisão da bibliografia sobre cartas editadas de Mário de Andrade e aspectos que estas publicações indicavam para práticas de leitura. Para este tópico, minha análise esteve centrada no que Chartier (1988, 1996) denominou como dispositivos de leitura e como eles interferem na apropriação e uso dos textos.

No que se refere à caracterização das fontes de pesquisa, abordei questões sobre a conservação, o arquivamento de documentos e ressignificação de documentos privados, para os quais os estudos de Sierra Blas (2003), Artières (1998), Mandigorra Llavata (2000) e Castillo Gómez (2002) contribuíram nas análises que faço. Delimitei, também, outros aspectos da pesquisa, como temporalidade, espacialidade, campo de conhecimento no qual insiro a pesquisa, limites e aproximações entre a História da Cultura Escrita, História da Educação e História da Educação Musical, metodologia aplicada e critérios de transcrição das cartas.

Para compreender o significado que essa prática de escrita representou para a educadora, tornou-se imprescindível analisar a correspondência à luz de fundamentos que regem os estudos epistolares, o que possibilitou apreender como o desenvolvimento dessa prática de escrita fortaleceu os vínculos com Mário de Andrade, através de dois aspectos: primeiramente, ressaltai a existência de uma dualidade identificada na presença de elementos de caráter técnico-profissional, convivendo com elementos de caráter afetivo-emocional. Outro aspecto que deparei dessa análise foi a imagem que Liddy projetava de si para Mário de Andrade, nessa escrita que, ao longo da troca epistolar, foi-se tornando mais próxima, como aquela pessoa que cuida e preocupa-se com o amigo.

Aprofundando a análise epistolar, debrucei-me sobre os princípios que regem a escrita epistolar, para analisar aspectos como o afastamento físico e temporal e a ausência do destinatário que geram a necessidade dessa escrita. Algumas características desse tipo de escritura foram objeto de minhas reflexões, como a fórmula fixa que o remetente utiliza, as marcas de oralidade na escrita, dentre outras.

Quanto à tipologia que pretendi estabelecer para as cartas escritas pela educadora, caracterizei-as como cartas de família e amizade. Fundamentada em autores que estudaram normas e usos epistolares, como Sierra Blas (2008), Cunha (2002, 2008), Chartier (1988), Petrucci (2003), Mignot (2002) e Bastos (2002), analisei a correspondência da educadora musical, observando como Liddy se afastava ou se aproximava das normas em sua escrita, e qual o significado que as transgressões ou o cumprimento revelavam. Estudei a estrutura



tripartite da carta, item por item, assim como aspectos relativos à materialidade do escrito, tais como o uso das folhas, dos espaços em branco, a caligrafia, o tipo de tinta e do papel de carta.

Em continuação, examinei aspectos sobre a amizade entre Liddy Chiaffarelli Mignone e Mário de Andrade. Além do relacionamento entre eles, ocupei-me das relações entre outras pessoas que as cartas evidenciam, dentre elas a presença de Francisco Mignone na correspondência. Analisando o contexto em que as cartas foram escritas, abordei as ideias de nacionalismo e modernismo com matriz na Semana de Arte Moderna de 1922, que marcou os trabalhos desenvolvidos por Mário e Liddy, assim como os demais participantes do grupo que se reunia em sua casa.

A amizade de Liddy e Mário, verificada na análise das cartas, demonstrou interesses afins, bem como a formação de uma rede de sociabilidade que teve como base diferentes grupos de amigos, tanto de Liddy quanto de Mário, que frequentavam a residência do casal Mignone, durante o período da troca epistolar, reunindo-se para troca de ideias, afetos e música. Aqui também recorri a estudos desenvolvidos por Sirinelli (1986), trazendo o conceito de *redes de sociabilidade* como ele compreende, definido, como as estruturas que permitem intercâmbio e fortalecimento de laços (1986, p. 248).

Essas reflexões levaram-me a pensar sobre as viagens realizadas por Liddy durante o período em que escreveu essa correspondência, assim como sobre a escrita epistolar produzida antes, durante e depois da saída do país, evidenciando uma outra rede de sociabilidade, de que fizeram parte diversos músicos e educadores musicais nacionais e estrangeiros. Tudo isso pôde ser examinado a partir da correspondência de viagem nesse período. Analisei também como essas viagens contribuíram para sua legitimação no campo educacional e para a circulação de modelos pedagógicos. A partir dos comentários que Liddy Chiaffarelli Mignone fez, seja a respeito das escolas que visitou, de sua atuação como cantora, como professora, ou como intérprete-tradutora de Francisco Mignone, investiguei a circulação de modelos pedagógicos musicais no período. A análise da escrita de viagem da educadora demonstra que tais deslocamentos contribuíram para a sua formação intelectual e para a circulação de modelos pedagógicos porque, ao viajar para acompanhar Francisco Mignone em turnê pela Itália e pela Alemanha, conviveu com músicos, artistas e intelectuais, divulgando a música brasileira. Em algumas dessas cartas, ela exerce função de secretária em uma prática denominada escrita delegada – as missivas evidenciam uma atuação profissional que outras fontes não revelam.

Para compreender melhor aspectos relativos a cartas de viagens, recorri a estudos desenvolvidos por Sierra Blas (2007), Martínez Martín (2006), Viñao Frago (2000; 2007),



Mignot (2007) e Gondra (2007) que trouxeram-me subsídios para pensar os diversos tipos, motivações e funções que viagens pedagógicas apresentam.

Finalmente, analisei a correspondência relacionando elementos da escrita com facetas de sua personalidade que possibilitassem observar de que forma ela se inscreveu em uma rede de sociabilidade de mulheres que atuaram no campo da Educação Musical. Por meio das cartas que mais apresentavam o aspecto feminino de Liddy Chiaffarelli, identifiquei sua representação como mãe, filha, esposa e amiga. Analisar a história da vida pessoal desta mulher e a forma como se relacionou com algumas pessoas importantes próximas a ela revelou aspectos que se manifestaram na construção da sua prática educativa, tornando-a singular e diferenciada.

Pela análise realizada, pude apreender uma prática de escrita conjugada no feminino. Recorri a Torras Francès (2001), que analisou a escrita epistolar feminina e a relação entre a escrita e a participação de mulheres nos salões europeus. Para compreender as práticas dos salões cariocas e paulistas, utilizei autores como Needel e Andrade que destacam a atuação de mulheres e homens.

Outros autores também foram importantes para identificar características de escrita de mulheres, como Sierra Blas (2003) que, em seu estudo, apresentou normas que regulavam a escrita feminina e impunham um padrão a ser seguido. Também utilizei neste capítulo conceitos trabalhados por Viñao Frago (2000) e Vilacoba Ramos (2005) sobre escrita autobiográfica e dimensão privada da escrita. Toffano (2007) contribuiu para a compreensão de aspectos da profissionalização da mulher no campo da música.

Sua vivência familiar mostra outra rede de sociabilidade em sua casa na Rua Padre João Manuel, que foi importante para que imprimisse uma abordagem singular em todos os trabalhos que desenvolveu. Observo também como a amizade com Mário de Andrade e o casamento com Francisco Mignone proporcionaram trocas que se refletiram em seus trabalhos e que podem ser compreendidos de sua escrita. A prática educativa de Liddy foi especial por sua história de vida, e também por ser uma mulher que atuava na Educação Musical em um período em que são destacados diversos homens.

Assim, a minha tese de doutoramento situou o leitor nos caminhos, nas implicações e no campo de pesquisa, analisou as cartas como uma prática social de escrita, esclareceu sobre o significado da troca epistolar para o relacionamento de amizade entre os correspondentes, identificou diversas redes de sociabilidade nas quais Liddy estava inserida, investigou ideias divulgadas e cultivadas em seu convívio social e profissional e refletiu sobre seu processo de profissionalização.



Creio ser oportuno ressaltar a importância dessa tipologia documental como fonte de pesquisa. A perspectiva com que procurei trabalhar leva em consideração não apenas o conteúdo do corpo textual das missivas, mas outros aspectos relativos à produção, circulação e conservação dessas fontes, que ampliam as possibilidades metodológicas de pesquisa, as questões a serem feitas às fontes e as reflexões decorrentes dessa abordagem.

A correspondência escrita por Liddy Chiaffarelli Mignone mostrou-se uma fonte importante e inédita, possibilitando trazer novos dados e responder a novas questões sobre a vida pessoal e profissional dessa mulher que outras fontes arquivadas não possibilitavam. Na interlocução com o remetente, Liddy construiu significados para sua escrita que perpassam não apenas o relacionamento de amizade, mas também sua atuação profissional, como naquelas em que solicita declaração do amigo para obter registro como professora de música. Assim, reafirma-se a importância de inserir, nas questões analisadas sobre a Educação Musical, as atividades desenvolvidas por Liddy Chiaffarelli Mignone, devido à sua abrangência, minimizando o esquecimento da historiografia, ao priorizar outros nomes de educadores musicais contemporâneos e outras propostas metodológicas.

O estudo das redes de sociabilidades na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade evidenciou um grupo de artistas que, pelas contribuições, ideias desenvolvidas, atuações artísticas, pedagógicas e políticas configuraram um período de transformações e efervescência no cenário cultural brasileiro, em que a música e a educação musical tiveram um papel importante. Os diferentes grupos em que Liddy estava inserida e atuou foram importantes para a configuração de sua identidade como educadora musical, seja por sua formação e atuação como cantora, na cidade de São Paulo, como no período em que inicia e desenvolve seus projetos pedagógico musicais, na cidade do Rio de Janeiro. Muito além da amizade com Mário de Andrade, o convívio com os músicos que frequentaram o salão de sua casa solidificou um conhecimento musical e humanístico, possibilitando que, ao se transferir para o Rio de Janeiro, ela pudesse desenvolver um importante método de ensino de piano, canto, musicalização e formação de professores, tendo a metodologia de Iniciação Musical e as ideias preconizadas por Jacques Dalcroze, como fio condutor.

Nas palavras escritas pela musicista para o amigo, também músico, nos chegaram registros de uma amizade, como se fossem canções de amigo, que permitiram conhecer um pouco mais da personalidade dessa cantora que se tornou professora.



Referências Bibliográficas

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*. CPDOC/FGV. 1998. p. 9-34.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. “Como o polvo e o camaleão se transformam: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 14-55.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: _____. *A História Cultural: entre as práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1988 _____. *Práticas de leitura*. Introdução à edição brasileira Alcir Pécora; tradução Cristiane Nascimento; revisão de tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CUNHA, Maria Teresa Santos. A Escrita Epistolar e a História da Educação. *25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>. Acesso em: 21, set., 2009

_____. Tenha Modos! A correspondência em manuais de civilidade e etiqueta (anos 1920-1960). In: Alcides Freire Ramos; Rosângela Patriota; Sandra Jathay Pesavento. (Org.). *Imagens na História*. 1ª. ed. São Paulo: HUCITEC /Aderaldo & Rothschild, 2008, v. 01, p. 398-412.

MANDINGORRA LLAVATA, María Luz. *Conservar las escrituras privadas, configurar las identidades*. València: Universitat de València; Seminari Internacional de Estudis sobre Cultura Escrita, 2000 [Arché, 7].

MARTÍNEZ MARTÍN, Laura. *Cartas migrantes: la correspondencia de una familia de asturianos en Chile (1874-1932)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2006. (Trabajo de Investigación Tutelado defendido en la Universidad de Alcalá. Obra inédita consultada gracias a la autorización de su autora).

MANDINGORRA LLAVATA, María Luz. *Conservar las escrituras privadas, configurar las identidades*. València: Universitat de València; Seminari Internacional de Estudis sobre Cultura Escrita, 2000 [Arché, 7].

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cultura docente na prática epistolar: estudo sobre as cartas de professores para Anísio Teixeira (1931-1935)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. Buenos Aires: FCE, 2003.



ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória. Rio de Janeiro: CBM, 1997. (Dissertação de Mestrado em Música).

SIERRA BLAS, Verónica. *Aprender a escribir cartas: los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*. Gijón: Trea, 2003.

_____. Escribir en campaña. Cartas de soldados desde el frente. In: SIERRA BLAS, Verónica (coord.). *Cultura Escrita & Sociedad: Alfabetización y cultura durante la Guerra Civil española (dossier monográfico)*. N. 4. Gijón: Trea, 2007, p. 95-116.

_____. *Letras huérfanas: cultura escrita y exilio infantil en la Guerra Civil Española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá: 2008. (Tesis doctoralis, sob la dirección de Antonio Castillo Gómez, Departamento de Historia I y Filosofía).

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1986. p. 231-269.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação / UERJ*. Rio de Janeiro, n.1, jun, p. 82-97, 2000.



Canto coletivo: brincando e cantando – uma proposta de Educação Musical

Micheline Prais de Aguiar Marim Gois
Universidade Estadual de Maringá - UEM
michelinegois@gmail.com

Andréia Pires Chinaglia de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM
andpoliveira@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar uma proposta de ensino de música que vem sendo realizada com um grupo de 40 crianças, entre 7 e 12 anos de idade, por meio do canto coletivo. Tal proposta está vinculada ao curso de extensão Canto coletivo: brincando e cantando e tem por objetivo a vivência prática da linguagem musical através de atividades lúdicas para o canto coletivo. Os encontros são semanais e acontecem na Universidade Estadual de Maringá. A aplicação metodológica e didática proposta a partir de abordagens interativas práticas vivenciadas em grupo, proporcionam à criança a vivência musical de forma lúdica e prazerosa. As aulas são ministradas abrangendo atividades práticas fundamentadas na apreciação musical, na execução de diferentes atividades e jogos musicais vivenciando os parâmetros do som, na criação musical a partir de diferentes materiais alternativos como instrumentos de percussão, latas, entre outros, e também na vivência de repertório oportunizando a prática do canto em grupo. Dessa maneira, ao descrevermos tal experiência enquanto regentes e educadoras musicais buscamos focalizar o relato nos aspectos relacionados com a prática coral a partir de reflexões e pesquisas em autores como: Figueiredo, Kerr, Lakschevitz, Penna e outros. Tais atividades têm seu período de realização de abril a dezembro de 2010.

Palavras-chave: educação musical, canto coletivo, prática pedagógico-musical.

Canto coletivo: um espaço para iniciação musical

O presente trabalho relata uma proposta de ensino de música que tem se realizado com um grupo de crianças entre 7 e 12 anos de idade, por meio do canto coletivo.

A prática do canto coletivo com estas crianças acontece vinculada ao curso de extensão intitulado “Canto coletivo: brincando e cantando”, oferecido pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá. Seu período de realização é de abril a dezembro de 2010. Contemplam tal prática: encontros semanais – ensaios, e apresentações musicais em diferentes espaços. Opinamos serem importantes as apresentações como parte do processo por diversos motivos: entre eles destacamos a elevação da motivação do grupo e também importante fator para avaliação do trabalho.

As aulas acontecem de forma sistemática por meio de encontros semanais, às quintas-feiras, com duração de 1 hora cada. Tem participação de 40 crianças, meninos e



meninas, e busca oportunizar a execução de repertório trabalhado em uníssono, cânone, duas ou mais vozes, com todos os participantes.

Os ensaios são realizados em uma sala ampla e arejada, lotada no bloco 008, bloco do Departamento de Música da UEM, onde temos à disposição espaço para a realização das atividades práticas e diferentes recursos como instrumentos musicais, objetos sonoros e cadeira para cada criança, o que proporciona um ambiente organizado durante toda a aula. Contamos também com a participação de uma equipe, formada por professoras e alunas do curso de Música, que nos acompanham no desenvolvimento do trabalho prático bem como em estudos dirigidos para planejamento, reflexão e fundamentação da proposta.

Enquanto proponente e orientadora do curso, observo por meio da minha vivência profissional com a prática da educação musical através do canto coletivo, que cantar em coro é uma experiência afetiva forte. Tudo se torna carregado de significados: o diapasão do regente, fascinante para os inexperientes, curioso para as crianças; a afinação, sempre um objetivo mágico; a correta colocação da voz, o som de “cabeça”, objetivo ainda mais vago trabalhado por nós regentes ou professor de técnica vocal, com imagens incríveis e às vezes engraçadas, são imagens que os coralistas carregam pelo resto da vida como uma boa lembrança.

Segundo Figueiredo, “cantar em coro deveria ser sempre uma experiência de desenvolvimento e crescimento, individual e coletivo” (FIGUEIREDO, 2006, p.9). Complementa dizendo que tal experiência proporciona o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de expressão através da voz; possibilita a execução de obras que tocam tanto no cognitivo quanto no coração, ensejando o crescimento intelectual e afetivo do cantor e de outros agentes envolvidos; também desenvolve a sociabilidade e a capacidade de exercer uma atividade em conjunto administrando cada momento seja ele para se projetar e se recolher ou para dar e receber.

Na prática entendemos que o contato com a música tem oportunizado a vivência com outras crianças numa atmosfera de alegria e descontração, como também ampliado o universo cultural e musical dos participantes por meio de um processo de educação musical através do canto em grupo.

É possível perceber nesta prática a importância do canto no ensino de música. Pessoas de todas as idades gostam de cantar e alimentam a expectativa de aprender a fazê-lo bem. É importante estar atento a este objetivo desde o início do trabalho, aproveitando esta motivação para desencadear o processo de educação musical na atividade do canto em grupo



ou canto coral. Kodály ressalta a importância da voz no processo de musicalização: “é uma verdade longamente aceita o fato de o canto ser o melhor início para a educação musical” (APUD GOLDEMBERG, 2002).

A proposta metodológica e didática tem se realizado por meio de aulas em grupo com abordagens interativas práticas vivenciando diferentes possibilidades para a proposta do canto coletivo. Partem de uma estrutura pré-estabelecida, proporcionando uma rotina aos participantes. Os encontros são planejados buscando oportunizar a estimulação corporal através do movimento e exploração sonora a partir de uma ação pedagógica que proporcione momentos de alegria e possibilitem o prazer de ouvir e fazer música, o que contribui para o desenvolvimento integral da criança e favorece a oportunidade de ensino-aprendizagem nesta faixa etária. Nas atividades são trabalhados conteúdos musicais baseados em materiais sonoros (elementos do som e da música, aspectos rítmicos e melódicos), de expressividade (corpo, voz, expressões faciais), dentro da experiência musical (apreciar, explorar e manipular os objetos sonoros e instrumentos musicais).

A metodologia proposta é decorrente da análise de metodologias apresentadas por autores como Figueiredo, Kerr, Lakschevitz, Penna e outros, bem como nossas experiências anteriores como educadoras musicais em aulas de música e regência coral. Abordamos também a experiência de Swanwick que enfatiza a criação e a exploração como ponto de partida para um trabalho de desenvolvimento musical da criança.

Canto coletivo: uma experiência pedagógico-musical

O acesso a pesquisas e relatos de experiências que registram os diferentes espaços onde se efetivam o processo prático de ensinar e aprender música amplia os campos de atuação da Educação Musical. Ensinar e aprender música em vários lugares e de várias formas, indo além das instituições escolares e dos métodos formais de ensino, apresenta a educação musical bem como o educador musical voltados para diversas práticas musicais, lançando um olhar para o ensino da música partindo das relações que os alunos fazem com a própria música.

Kraemer fundamenta esses novos espaços. Segundo ele, a educação musical é uma área do conhecimento que:

Ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas



escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 52).

Esta concepção apresentada por Kraemer amplia as fronteiras das funções e finalidades da Educação Musical, permitindo que práticas musicais coletivas sejam válidas para a formação do aluno expandindo seu universo musical, uma vez que proporciona a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais.

Tal concepção tem sido oportunizada e vivenciada na proposta prática de ensino do curso de extensão “Canto Coletivo: brincando e cantando”. O referido curso oferece aulas de educação musical para crianças da comunidade maringaense oportunizando através do canto a vivência da linguagem musical por meio de diferentes canções, estimulação corporal através do movimento e exploração sonora a partir de uma ação pedagógica, proporcionando momentos de alegria que possibilitem o prazer de ouvir e fazer música

Segundo Penna, o canto coral é tido, com frequência, como instrumento privilegiado de musicalização (PENNA, 1990, p. 68). A musicalização é uma etapa fundamental para a educação musical, assim como o aprendizado da fala é importante para uma criança aprender a ler e escrever. Piaget fala sobre a importância da vivência no aprendizado: “[...] não se aprende nada a não ser por uma conquista ativa” (PENNA, 1990, p. 46).

Esta proposta de trabalho está vinculada ao projeto de ensino intitulado “Atividades lúdicas para o canto coletivo: uma proposta de educação musical”. O projeto é pré-requisito da disciplina Estágio Supervisionado I do curso de Graduação em Música – Habilitação Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá, para a aluna ministrante. Tem sua proposta de trabalho anual, totalizando trinta e quatro aulas, distribuídas em encontros semanais. Porém, o planejamento será dividido e realizado em dois semestres distribuídos em dezessete aulas cada um. Os encontros são acompanhados por reuniões semanais com a professora orientadora para preparação de material didático, encaminhamento pedagógico e estudos sobre a música e a criança. Estão previstas duas apresentações, uma em cada semestre, para mostra das atividades desenvolvidas.

As aulas são em grupo e a cada encontro são desenvolvidas atividades de relaxamento corporal, vivência rítmica utilizando o corpo, instrumentos de percussão e materiais alternativos, jogos musicais, exploração e criação musical, sonorização de histórias e prática de repertório que se dão, neste início de trabalho, por meio de diferentes canções em uníssono e cânone. O processo busca chegar à execução de músicas a duas ou mais vozes.



A vivência da música, conforme referencia Swanwick (1979), tem acontecido de três maneiras: compondo, executando e apreciando, possibilitando, dessa forma, a construção do conhecimento musical pela ação das próprias crianças.

Entendemos que a Educação Musical tem a função de musicalizar, tornar o indivíduo sensível ao ouvir e fazer musical, de modo que venha apropriar-se da linguagem musical como instrumento de expressão e de conhecimento. Segundo Cruz, musicalização é o termo utilizado para identificar os processos que preparam a criança para a iniciação musical como a percepção do esquema corporal, atenção, discriminação dos parâmetros do som e das formas musicais (CRUZ, 1997, p.13). Buscamos nessa proposta uma concepção do coro como espaço para a iniciação musical sistematizada.

Segundo Souza (2000), enquanto educadores musicais precisamos conhecer, identificar, compreender a cultura trazida pelo aluno para assim criarmos novas perspectivas de ensino de se fazer música, uma vez que a educação musical na escola, ou fora dela, permite o acesso à compreensão da diversidade de práticas e manifestações musicais.

Considerações sobre a prática

A metodologia utilizada tem sido fundamentada a partir de pesquisas, reflexões e estudos sobre o processo da educação musical que também acontece a partir da prática do canto coral. Diferentes autores propõem modelos desta prática e do ser regente. Do ponto de vista pedagógico, a proposta de ensino em questão busca proporcionar a educação musical como parte da formação integral do ser humano. Lakschevitz define a prática coral como “uma das atividades mais importantes de que uma criança pode tomar parte, não somente na área da música, mas de maneira geral, na sua formação e educação”. (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 51).

Importante lembrar que o objetivo deste projeto não é o ensino da notação de partituras, mas, sim, a musicalização, que é um conjunto de processos práticos para a sensibilização da pessoa para a música. Deste modo, prática coral e ensino de música imbricam-se mutuamente de maneira indissociável.

Diante disso, entendemos que o educador musical deve-se voltar para práticas que efetivem este processo de musicalização, onde no canto coletivo esta função acaba sendo do regente. O regente deve ser compreendido como um professor/regente, pois este deverá organizar o coro com propósitos educativos. Este tipo de atuação profissional está



fundamentada em trabalhos como o de Figueiredo. Em seu trabalho, o autor demonstra o quão interessante é para a prática coral, uma preparação adequada do ensaio dentro de uma perspectiva educacional (FIGUEIREDO, 1990).

A prática da proposta descrita acima tem contemplado a mentalidade descrita por Figueiredo sendo planejada e organizada previamente. No contexto em questão buscamos proporcionar a prática musical por meio de um repertório de atividades extras e lúdicas. Percebemos um equilíbrio e flexibilidade no planejamento sem perder o foco da proposta inicial. Vivenciamos a flexibilidade como necessária às mudanças advindas de situações imediatas inerentes ao ato educativo mantendo o foco direcionado ao objetivo do trabalho coral: aprender a cantar e desenvolver-se musicalmente, além da preparação de um repertório.

Aprender música é uma realização muito mais ampla do que preparar uma apresentação pública. Envolve a capacidade de comunicação através da música de acordo com o seu ambiente cultural. Aprender música é, nesta perspectiva, um processo de envolvimento em uma atividade humana coletiva e intencional.

Diante destas considerações, enquanto aluna estagiária e ministrante do curso de extensão “Canto Coletivo: brincando e cantando”, busco refletir sobre minha atuação pedagógico-musical neste curso. Antes de ingressar no curso de licenciatura, minha prática enquanto regente de coro infantil era: aquecer as crianças fazendo-as cantar de modo afinado e cumprir o programa de repertório que me era exigido. Apesar de obter excelentes resultados musicais, sentia que podia trabalhar o ensino da música oportunizando um aprendizado mais lúdico e diferenciado a fim de que elas pudessem fazer uma relação com a música e não só com os resultados finais. Após ingressar no curso de licenciatura, coloquei em questionamento muitas das minhas práticas pedagógicas e aos poucos, venho procurando aperfeiçoá-las. Como aluna da disciplina estágio supervisionado I, tenho nesse contexto a oportunidade de atuar como regente/educadora conhecendo uma nova forma de inserir a criança no mundo da música.

As aulas são práticas envolvendo atividades de percepção, ritmo, movimentos corporais, afinação, respiração, repertório, buscando proporcionar uma atmosfera lúdica e prazerosa para o aprendizado. As crianças mostram-se bem atentas às atividades e se prendem a elas de forma intensa. Não demonstram cansaço e esperam novidades a cada encontro, o que para mim torna-se fator motivacional ao planejar os encontros para que o ensino aconteça de forma efetiva e significativa. Para cada aula um planejamento. O planejamento é importante para que nós educadores pensemos nossa prática antes de realizá-la.



As crianças participantes deste projeto chegaram sem nenhum conhecimento sobre música, apresentando desafinação, dificuldade na emissão vocal e execução rítmica. O curso teve início no mês de maio. Já estamos na quarta aula e percebemos que o nosso modelo vocal, os exercícios para desenvolvermos a produção rítmica, as atividades de sensibilização auditiva bem como o canto em grupo apresentam desenvolvimento e melhoras significativas.

Estas características e finalidades do Canto Coral vêm de encontro com o nosso projeto e nos desafiam a cada aula. Os resultados já obtidos nesse início de trabalho confirmam o caminho a seguir. Para nós educadores musicais, motivo de constante reflexão quanto a nossa prática de ensino musical. É possível observar a válida experiência que tal prática tem ofertado tanto para as crianças como para nós educadores. Tourinho afirma esta questão colocando que nós educadores musicais devemos estar engajados em uma missão fundamentalmente social, política e cultural através de uma educação musical transformadora (TOURINHO, 2006, p. 8). O trabalho será importante, não só pela inclusão social e pela sociabilidade que ele promove, mas também pela oportunidade de ensino-aprendizagem musical de forma mais efetiva que possibilitará vivências musicais através do canto coletivo.



Referências

- ANDRADE, Marília. *Uma realidade brasileira: o canto coral como meio de musicalização em grupo*. In: Anais do III Encontro de Pesquisa em Música. Maringá: Editora Massoni, 2006.
- CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 59-68, set. 2007.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto; LAKSCHEVITZ, Elza; CAVALCANTI, Nestor de Hollanda; KERR, Samuel. *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Organização Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, Lúcia. Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, 2005.
- TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educadores musicais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 15, 2006.



Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009

Lígia Karina Meneghetti Chiarelli
Universidade do Estado de Santa Catarina
ligia2304@yahoo.com.br

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um levantamento dos trabalhos sobre canto coral apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 1992 e 2009. Tem como objetivo apresentar uma listagem das produções sobre canto coral publicadas nos anais dos eventos e fazer uma análise quantitativa dos temas abordados. Foram analisados 1557 trabalhos, sendo estes comunicações orais e pôsteres. Os resultados mostram uma variedade de enfoques sobre a atividade coral e indicam uma produção significativa de publicações sobre o assunto no último congresso, sugerindo um aumento no interesse pela pesquisa sobre a educação musical nesse espaço.

Palavras chave: canto coral, educação musical, ABEM.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de listar os textos relativos ao canto coral apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM no período de 1992 a 2009. Foram considerados as comunicações e pôsteres dos anais dos eventos e o material coletado foi organizado em temas e analisado quantitativamente. A escolha por publicações da ABEM ocorreu devido à importância de suas produções na área da educação musical no Brasil.

A literatura apresenta outras pesquisas dessa natureza no campo da educação musical, como as de Fernandes¹ (2000 e 2006) e Uihôa (1997), que são voltadas para a pesquisa em música e educação musical nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; Souza e Beineke (1998) e Souza e Hentschke (2003) apresentam índices de autores e assuntos das publicações da ABEM.

Outros trabalhos envolvendo a pesquisa nas publicações da ABEM têm sido produzidos, reforçando a importância que a produção desta associação tem na divulgação de resultados de pesquisas e relatos de experiência sobre os mais variados tipos de temas referentes à educação musical. Alguns exemplos de trabalhos desta natureza podem se

¹ Fernandes apresenta uma lista com as teses e dissertações sobre educação musical defendidas em cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* até 2005. A lista está disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf



encontrados em: 1- Janzen e Arroyo (2006), que apresentam um estudo sobre os trabalhos voltados ao tema adolescentes/jovens e música; 2- Campos (2006), que também utiliza esse material para verificar como o conceito de professor reflexivo influenciou as discussões sobre a formação do professor de música no Brasil, e 3- Morales e Belochio (2009), que apresentam dados relativos a estudos sobre educação musical especial apresentados nos encontros.

Este trabalho apresenta um levantamento de caráter quantitativo e os dados coletados foram agrupados por temas. Entende-se que este estudo pode trazer uma contribuição para a área porque apresenta um panorama das pesquisas sobre a prática de canto coral publicados em importantes eventos de discussão sobre educação musical. Este panorama pode favorecer futuras pesquisas sobre esta temática, auxiliando nas referências já existentes sobre o assunto, estimulando a investigação em pontos que ainda podem ser ampliados sobre a experiência coral e a educação musical.

O canto coral

O canto coral é uma atividade musical comum em diferentes espaços sociais, como escolas, igrejas, associações, empresas, universidades, ONGs, entre outros. Os objetivos pelos quais as pessoas buscam participar de um coro também são bastante diversos, podendo ser desde a busca pelo desenvolvimento de habilidades musicais, a oportunidade de apresentar-se em público, a possibilidade de integração social ou pelo simples fato de gostar de cantar. Robinson e Winold (1976) apontam que o canto coral é uma atividade musical acessível aos não profissionais, sendo popular entre pessoas de todas as idades. Outros autores comentam sobre diferentes aspectos relacionados à prática da atividade de canto coral.

Podemos incluir o canto coral em um cenário de qualidade de vida e equilíbrio social. Assim, após o cumprimento das necessidades básicas e de segurança de dada população, a participação em atividades que promovam o aumento da auto-estima e do senso de auto-realização constitui significativo aspecto da formação do indivíduo. Nessa perspectiva, o canto coral auxilia a pessoa no seu crescimento pessoal e, a partir de então, em sua motivação (FUCCI AMATO, 2007, p. 4).

Esses diversos aspectos que compõem o universo do canto coral têm sido tema de produções discentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Bellochio (1994) apresenta a atividade coral como auxiliar no desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças em idade escolar; Lichtler (2001) investiga as dimensões musicais e comunitárias de um coro ligado a uma comunidade religiosa; Azevedo (2003) apresenta o coro cênico como atividade lúdica, interdisciplinar, que trabalha aspectos psicológicos e visa, entre outras coisas, a auto-



realização; Morelenbaum (1999) reflete sobre as contribuições da atividade coral na melhoria da qualidade de vida de funcionários de uma empresa e Figueiredo (1990) apresenta a atividade coral como momento de aprendizagem musical.

O processo e o resultado do levantamento efetuado sobre a temática canto coral nos anais de encontros nacionais e congressos da ABEM entre 1992 e 2009

A diversidade de abordagens sobre o tema canto coral é constatada nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais e nos congressos da ABEM, mostrando que essa atividade é uma prática bastante freqüente em diversos ambientes e movida por diferentes interesses, merecendo ser mais discutida e analisada, principalmente no que se refere ao canto coral como espaço de educação musical.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a pesquisa nos anais impressos no período de 1992 a 2000 e CD-ROM dos eventos de 2001 a 2009. Foram selecionados os trabalhos que fizessem menção direta ao tema canto coral ou coro, no título, palavras-chave ou resumo. Depois, os trabalhos selecionados foram organizados em temas.

Até o ano de 2009 foram realizados 18 encontros nacionais e congressos da ABEM, tendo sido publicados 1557 trabalhos nos anais destes eventos. Dentre estas publicações, 66 são sobre canto coral.

Tabela 1: Trabalhos sobre canto coral apresentados nos encontros anuais da ABEM entre 1992 e 2009.

Ano	Trabalhos sobre canto coral
1992	-
1993	1
1994	1
1995	-
1996	-
1997	-
1998	-
1999	1
2000	3
2001	-
2002	3
2003	7
2004	8
2005	7
2006	3
2007	10
2008	7



No período de 1992 a 2000 foram apresentados apenas seis trabalhos sobre canto coral. A partir de 2002 o tema aparece em todos os anos, tendo um aumento significativo no número de estudos no último congresso, realizado em Londrina, em 2009.

Dos 66 trabalhos encontrados 48 são relatos de experiência e descrições de projetos onde se utiliza o canto coral como meio de proporcionar educação musical e/ou inclusão social. Quanto à faixa etária dos corais citados, 22 trabalhos se referem a corais infantis ou infanto-juvenis e 6 trabalhos abordam o canto coral na terceira idade. Também são temas de trabalhos as motivações e interesses que levam as pessoas a freqüentar corais; repertório; formação e atuação do regente; técnica vocal. Verificou-se um número crescente de trabalhos que investigam a relação corpo-voz no desenvolvimento musical e que abordam a prática coral como momento de educação musical.

Considerações finais

Através dos dados apresentados nesta pesquisa verificou-se que o tema canto coral tem se tornado mais freqüente nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais e congressos da ABEM. A riqueza de elementos que compõe a prática do canto coral se revela na diversidade de temas abordados nos trabalhos investigados. Os relatos de experiência ainda se fazem bastante presentes nas publicações, mas estudos mais aprofundados e conexões com outras áreas, como psicologia e sociologia, vêm enriquecendo as pesquisas relativas à educação musical nesse espaço. O aumento no número de trabalhos apresentados no último encontro pode ser um indicativo do reconhecimento dessa atividade como momento legítimo de aprendizagem musical.

Espera-se que esta pesquisa possa ter continuidade através de outros trabalhos, onde uma análise qualitativa dos dados apresente informações ainda mais significativas sobre os diversos elementos que compõem o universo do canto coral.

Referências

AZEVEDO, Joana. *Coro cênico: estudo de um processo criador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia. *O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

CAMPOS, Gilka. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1991 a 2003). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa. *Anais...ABEM*, 2006. p. 77-82.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, 2000.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.15, p. 11-26, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

JANZEN, Thenille; ARROYO, Margarete. Adolescentes/jovens e música: o que as publicações da ABEM trazem a respeito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais... João Pessoa: ABEM*, 2006. p. 163-173.

LICHTLER, André Daniel. *O canto coral na comunidade cristã: reflexões e conclusões a partir de uma pesquisa social*. Dissertação (Mestrado em Teologia), Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2001.

MORALES, Daniela; BELOCHIO, Cláudia. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais... Londrina: ABEM*, 2009. p. 115-128.

MALUF, Júlio G.; FONTEERRADA, Marisa. Afinando diferenças: o processo artístico do Coral cênico Cidadãos Cantantes no período de 1992 a 2004. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais... Rio de Janeiro: ABEM*, 2004. p. 539-544.



MORELENBAUM, Eduardo. *Coral de empresa: um valioso componente para o projeto de qualidade total*. Dissertação (Mestrado em Música), Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.

ROBINSON, Ray & WINOLD, Allen. *The choral experience*. New York: Harper's College Press, 1976.

SANTOS, Amanda; GUERRA, Lemuel. Coro cênico-performático: implicações para as dimensões educativo musicais e artísticas da prática coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-7.

SOUZA, Jusamara; BEINEKE, Viviane. *Índice de autores e assuntos (1992-1997)*. Santa Maria: UFSM. 1998.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane. *Índice de autores e assuntos (1998-2002)*. Porto Alegre: PPG-Música/NEPEM/UFRGS. 2003.

ULHÔA, Martha (org.) Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus*, v. 4, n. 4., p.80-94, 1997.



Anexo

Relação dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da ABEM que abordam o tema canto coral (1992-2009).

II Encontro - 1993

STEIN, Marília R. A. *Repertório coral e estratégias de ensino: dos fundamentos em música ao desenvolvimento da percepção da leitura.*

III Encontro - 1994

FONTEERRADA, Marisa T. O. *Coros infantis da UNESP: uma idéia que cresceu.*

VIII Encontro – 1999

SCHMELING, Agnes. *As Experiências em Oficinas, Festivais e Painéis de Regência Coral na Formação Continuada de Professores.*

IX Encontro - 2000

MACIEL, Edineiram. *Canto coral infantil: dinâmica e expressão como elemento técnico e estético.*

SANTOS, Ana M. S. *A expressão corporal no desenvolvimento musical de coralistas: um estudo de caso.*

TAFURI, Johanella. *O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil.*

XI Encontro - 2002

SCHMELING, Agnes. *Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes.*

SCHRADER, Erwin. *O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes.*

TEIXEIRA, Lucia H. *Coral feminino do Hospital Moinhos de Vento – Porto Alegre: um relato de experiência.*

XII Encontro – 2003

ANDRADE, Margaret A. *A avaliação da execução musical de grupos corais.*

DALLANHOL, Kátia; GUERINI, Stela. *Coral do Colégio de Aplicação.*

ELLERY, Maria A. *Saindo do ócio com uma oficina de cantar.*

MOREIRA, Ana Lúcia. *Coral Infantil Ama/Pró-Seguir: uma proposta de Educação Musical para crianças carentes da periferia de São Paulo.*

POMIANOSKI, Eliziany; FINCK, Regina. *Projeto Oficina de Canto Coral: relato das vivências músico-vocais desenvolvidas junto ao Departamento de Música/UEDESC.*

SCHMELING, Agnes. *Motivações e aprendizagens no Canto Coral.*



VIANNA, Gisele. *Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades*

XIII Encontro – 2004

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; SPECHT, Ana C. *Meninas Arte em Canto: corpo e voz no fazer musical.*

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo.*

COSTA, Marineide M. *“Um canto em cada canto” coro da Orquestra da Juventude de Salvador.*

MALUF, Júlio G.; FONTEERRADA, Marisa. *Afinando diferenças: o processo artístico do Coral cênico Cidadãos Cantantes no período de 1992 a 2004.*

REIS, Angela C.; OLIVEIRA, Viviane. *Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social.*

SILVA, Rosângela Rego. *O coral e a interdisciplinaridade no Ensino Médio Centro Educacional 02 de Taguatinga – DF.*

SOARES, Gina D. B. *Coro infantil: Educação musical e ecologia social a partir das idéias de Koellreutter e Guattari.*

TEIXEIRA, Lúcia H. P. *O canto coral na empresa: particularidades desse ambiente sobre a formação e atuação dos regentes.*

XIV ENCONTRO – 2005

AMATO, Rita de Cássia F. *Educação musical: o canto coral como processo de aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências.*

BOTELHO, Paulo M. A. *Canto gregoriano para crianças e jovens: uma oficina unindo latim e música antiga.*

CASTRO, Dóris Y. V. *Projeto educação pelo resgate da memória.*

GUIMARÃES, Moisés F. *Sons da diversidade: música de coral no aprendizado de educandos com necessidades especiais.*

OLIVEIRA, Jetro Meira. *Projeto Cuco na escola: educação musical pelo canto coral no currículo escolar.*

SILVA, Lindomar J. G. *A prática da música popular brasileira no canto coral e seu impacto social.*

TEIXEIRA, Lúcia H. P. *O canto coral na empresa: um desafio à formação e à atuação de regentes corais.*

XV Encontro – 2006

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. *A relação corpo-voz: percepção de coristas.*



KNHIS, Alessandra; MACHADO, Daniela. *Vivências musicais e as opiniões de alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFSC sobre a atividade de canto coral que participam.*

RODRIGUES, Eunice; PEDERIVA, Patrícia. *Canto Coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas.*

XVI Encontro - 2007

AMATO, Rita de Cássia F. *Canto coral, educação musical e performance na universidade: o caso do IA-UNESP.*

BUCHMANN, Letícia. *Coral Unijuí: uma proposta de educação musical.*

COSTA, Patrícia. *Coro Juvenil – uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas.*

GODOY, Vanilda L. F. M. *Educação Musical Coral.*

IGAYARA, Susana C. *Discutindo o Repertório Coral.*

MACIEL, Edineiram. *Auto do Sertão: ressignificando o canto coral.*

QUADROS JR., João. *Educação Musical Participativa: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical partindo dos integrantes do Coral Juvenil*

RAMOS, Marco Antonio da Silva. *Comunicantus: Laboratório Coral - a estruturação de um pensamento pedagógico em Canto Coral na Universidade de São Paulo e a formação de regentes corais.*

RIBEIRO, Jucélia Cristina. *A Realidade do Canto Coral: Um Relato de Experiência.*

SILVA Jr., Adélcio. *Projeto Cantando a Melhor Idade.*

XVII ENCONTRO – 2008

COSTA, Patrícia. *Coro juvenil – um espaço a ser descoberto pelo jovem.*

DIAS, Caio; LEME, Mirella; BORGES, Jane. *Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais.*

DIAS, Leila. *Coro de adultos e educação musical: uma pesquisa com observação participante.*

FERREIRA, Silvana; TORRES, Alfredo. *A educação musical através do canto coral: desenvolvimento e aplicação de uma metodologia experimental no coral da SEAD.*

FIGUERÊDO, Michal. *Experiências de gestão de grupo num coral de idosos.*

SANTOS, Amanda; LEMUEL, Guerra. *Coro cênico-performático: implicações para as dimensões educativo musicais e artísticas da prática coral.*



SILVA, Ana B.; SANTOS, Jane. *Aquecendo as vozes: a preparação vocal para a prática coral dos professores no projeto música em movimento.*

XVIII Encontro - 2009

AGUIAR, Frederico N.; FREIRE, Vanda L. *A prática coral sob perspectiva de musicalização.*

AMATO, Rita de Cássia F. *Canto coral e inclusão social: um panorama atual de iniciativas brasileiras.*

AMATO, Rita de Cássia F. *O processo de ensino-aprendizagem no canto coral, do ensaio ao concerto: dimensões educativo musical, histórico musicológica e performática.*

BRAGA, Simone M.; CONTREIRAS, Clarice. *O canto coral e a relação corpo-voz na profissionalização musical.*

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral.*

CRISPIM, Juliana. *Coro infanto-juvenil Os Curumins: construindo referências para a prática musical contextualizada*

DIAS, Caio V. C.; SANTOS, Jane B. *Coral Vivo Canto: aplicabilidade de metodologias de educação musical no contexto atual – Dalcroze, Willems, Kodály e Schafer.*

LELIS, Oleide; SCHIMITI, Lucy; GARCIA, Klesia. *Projeto “um canto em cada canto”: o social e o musical mediado pela atividade coral.*

LOPES, Josiane P.M. *Programa Viva Escola – Uma oportunidade de inserir aulas de música no contexto escolar.*

LOPARDO, Carla Eugenia. *Coro “Brienza Canta”: Cómo la afectividad incide en el desempeño vocal.*

MARQUES, Jaqueline S. *Relações com o cantar e com o “Coral do AFRID” estabelecidas por nove participantes: um estudo.*

SILVA, Caiti Hauck. *O ensino-aprendizagem da notação musical em uma experiência com o Coral Escola Comunicantus.*

SILVA, Tais D.; BRAGA, Simone M. *Identidade social e motivação no desenvolvimento musical: relato de experiência em canto.*

SOUZA, Jusamara, et al. *Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo.*

SPECHT, Ana; BÜNDCHEN, Denise; TEIXEIRA, Lucia. *Movimento Coral Feevale.*



Cartas de licenciandos em música: “Problemas que auxiliam” na construção da identidade profissional.

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss¹
Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: gaitero716@gmail.com

Ana Lúcia Louro²
Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: analoock@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é uma reflexão sobre minha prática como professor em formação e como membro de um grupo de pesquisa chamado Auto-narrativas de práticas musicais - Narramus. O grupo de pesquisa tem como tema unificador as metodologias auto-narrativas para estudar fenômenos pedagógico-musicais. Como parte de uma pesquisa sobre as relações entre dilemas de licenciandos em música, suas identidades e interfaces com os padrões sociais dos alunos, desenvolvida pela segunda autora deste artigo, faço um recorte sobre as práticas com aulas de instrumento, nas quais analiso cartas que contém diários de aula focalizando o questionamento de como a metodologia das auto-narrativas pode contribuir para o debate sobre a formação de professores. As cartas foram escritas durante a disciplina de Práticas Educativas do curso de Licenciatura em Música da UFSM. A metodologia das cartas surge como uma alternativa de “narrativa de si” por escrito que enfatiza a subjetividade do professor ao mesmo tempo em que trabalha com a sua capacidade de refletir criticamente.

Palavras-chave: Auto-narrativas, formação de professores, aula de instrumento.

Introdução e Contexto da pesquisa

Dentre as atividades em andamento no grupo de pesquisa Narramus encontram-se discussões sobre auto-narrativas de aulas particulares. Estas narrativas derivam das cartas-diário de alunos da disciplina de Práticas Educativas, que é parte integrante do curso de Licenciatura em Música da UFSM. Estas cartas-diário são os relatórios das aulas ministradas pelos alunos da disciplina, que tem por objetivo aulas diferenciadas do estágio supervisionado, possibilitando assim diferentes contextos. Eu, o primeiro autor, fui aluno dessa disciplina, da qual a orientadora do grupo Narramus e segunda autora é professora.

Durante a formação de alunos nos cursos de licenciatura, muitas vezes observa-se que, em algumas disciplinas, a escrita de relatórios de aula é necessária. Esta prática acontece de maneira mecânica e automática quando tomada uma abordagem mais tradicional na

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Música e Bolsista de Iniciação Científica. Autor, apresentador

² É nome como autor. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer é Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Orientadora



formação inicial de professores de música. Para superar este problema, foi desenvolvida uma concepção de relatos de aula com características relacionadas às pesquisas auto-narrativas (FORTUNA e BORDAS, 2008).

Sendo assim, através da abordagem sugerida em duas disciplinas consecutivas, chamadas “Práticas Educativas”, do currículo do curso de Licenciatura em Música da UFSM, surgiram os questionamentos em relação aos dilemas encontrados pelos alunos-professores em formação e aos encaminhamentos que estes deram em cada situação. Para tal, utilizaram-se os diários de aula, numa metodologia baseada nos escritos de Zabalza (2004). Para estas disciplinas, é proposto que os alunos exerçam suas práticas docentes em ambientes educacionais diferenciados dos propostos pelos estágios supervisionados, de forma que o conjunto de tais práticas deu origem a esta pesquisa.

Com o intuito de estimular a reflexão dos alunos em suas práticas, buscou-se novas metodologias, que inicialmente caracterizaram-se pela escrita de diários reflexivos nos quais os alunos deveriam observar sua postura mais flexível ou tradicional, suas identidades profissionais como docente, as identidades dos alunos e os fatores que influenciavam suas decisões em sala de aula. Posteriormente, com o contato com pesquisas realizadas na área, em especial Parker (2008), surgiu a possibilidade da escrita de cartas eletrônicas trocadas entre os alunos e a professora como forma de diário de aula.

Para esta comunicação, foram selecionadas as cartas-diário minhas e de meus colegas que trabalharam com aulas de instrumento, visto que fui um dos alunos-professores³ que ministrou aulas e sou um dos membros do grupo de pesquisa Narramus. Sendo assim, esta comunicação acerca de nossa pesquisa em andamento é também uma auto-reflexão sobre minhas aulas, sobre a pesquisa do grupo do qual participo e sobre as adversidades mais interessantes enfrentadas pelos meus colegas da disciplina.

Imprevistos enfrentados pelos professores em formação.

Muitos são os obstáculos enfrentados por todos os docentes no momento de motivar os seus alunos para que absorvam o conteúdo. A falta de experiência e o estado “em formação” do professor estagiário⁴, as conversas paralelas, a falta de interesse ou falta de maturidade dos alunos são alguns dos obstáculos esperados. Porém, como trabalhamos com o inesperado?

³ Chamamos de aluno-professor os alunos da disciplina de Práticas Educativas.

⁴ Nesse caso me refiro a estagiários que atuam em escolas e também os que atuam em outros contextos.



Muitas situações inusitadas têm dificultado as aulas, principalmente, dos professores de música, como por exemplo, a falta de instrumentos musicais, de lousas e de salas de aula adequadas. Que ações são tomadas pelo professor em formação para vencer estas dificuldades?

Relacionando as cartas-diário dos colegas com os autores e tendo em vista o trecho da carta de uma colega que demonstra preocupação em relação ao espaço físico e recursos disponíveis para as aulas de música, percebe-se:

O que me preocupa um pouco é o espaço físico, porque vou ministrar essas aulas na própria casa dos meninos, então não haverá quadro negro, nem classes. Pretendo compensar essa falta com cartazes ou com tabelas, ainda não tenho isso bem definido. (GRAZI⁵, **Carta de expectativa**, 2009).

Outro problema citado é ter que dar aula de violão “sem o violão”, que André relata em:

...minha expectativa de todos terem um violão na primeira aula não se concretizou, e o número de alunos diminuiu para sete, dos quais apenas dois tinham violão, mas estes sem cordas... (ANDRÉ³, **Carta de Expectativa**, 2009).

Podemos assim estabelecer uma relação com o trecho do texto “A saga em busca da sala perdida”:

A sala de artes, o auditório, a sala de vídeo, a sala de aula, uma sala que sobrou, o pátio. Como pensar em uma aula se o professor não tem recursos básicos necessários? (MATEIRO; CARDOZO, 2005, pag. 5).

A semelhança entre as citações deve-se à falta de recursos para aula de música, dificuldade enfrentada não só na maioria das escolas, mas também nos projetos sociais e na própria casa dos alunos. Contudo, nota-se que o professor precisa “estar preparado para enfrentar situações cujos conhecimentos teóricos e práticos extrapolam os relacionados ao de ensino musical”. (MACHADO, 2003, p. 124).

Antes de se “sonhar” que os obstáculos vão deixar de existir, é importante capacitar os professores em formação para lidar com situações inesperadas e difíceis. Neste sentido, a escrita de cartas eletrônicas como “narrativa de si” (Torres, 2008) por escrito parece capacitar os professores em formação para repensar as situações difíceis enfrentadas dentro de uma moldura teórica dos “dilemas”, como apontado por Zabalza (2004).

⁵ Para preservar os nomes dos meus colegas os nomes utilizados neste trabalho são pseudônimos



Outra dificuldade enfrentada é que muitos alunos, escolas e professores de outras áreas consideram o ensino de música desnecessário e, conseqüentemente, desvalorizam os estagiários.

O fato de a música não fazer parte do currículo escolar, e de haver pouquíssimos professores especializados, somado as condições institucionais das escolas públicas, gera transtornos e dificuldades para os futuros professores de música que encontram na escola um espaço para realizar a prática de ensino. (MATEIRO; CARDOZO, 2005, p. 4).

Cabe citar que a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, a qual inclui a música nas escolas, porém, este fato não garante recursos suficientes para atender a demanda de professores de música e espaços físicos adequados:

Todas as escolas públicas e particulares do Brasil terão de acrescentar, no prazo de três anos, mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União no dia 19 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. [...] Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência. (<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>. Acessado em 26 de maio de 2010).

A reflexão sobre aulas de música tanto escolares como extra-escolares está repleta de questionamentos sobre a existência ou não de condições mínimas para a sua execução. Sendo recente a obrigatoriedade da música nas escolas, ainda se enfrenta problemas em relação às aulas de música por parte de alguns, “os estudantes mostram uma realidade de instituições desorganizadas e expressam o quanto se sentiram desvalorizados e desrespeitados como profissionais” (MATEIRO; CARDOZO, 2005, pag. 7).

Esta situação é semelhante ao relato encontrado em uma das cartas, onde um dos alunos menosprezava o professor estagiário:

...dos dois alunos que estavam dispersos um deles sabia tocar e por isso não estava participando da aula e com isso atrapalhando o colega e o andamento da aula com o violão. Como eu já estava de “saco cheio” com a situação, peguei o violão dele e perguntei-lhe - tu sabes tocar? E ele respondeu sim, eu até dou aula. Então tu conheces essa? E comecei a tocar um choro que é dez vezes mais difícil de coisas que ele ainda não toca (ANDRÉ, **Carta da 1ª aula**, 2009).



O que ocorre neste caso é que o estagiário teve que provar que realmente sabia e tinha experiência sobre o que ele estava ensinando, isso para conquistar a atenção e o respeito de seus alunos. Este trecho citado não mostra somente a ação tomada pelo professor, e sim mostra uma reflexão dele por escrito sobre a sua própria atitude, pondo em questão se a ação tomada foi a mais apropriada. Com situações similares a esta, o professor em formação vai repensando e refazendo a sua identidade profissional.

A construção da identidade do professor em formação.

A maioria das experiências docentes que os estagiários demonstram não são as de quem ensina, mas são as de quem aprende. O que é citado por Furnalleteo (2003):

Observando a trajetória de alguns deles, pudemos perceber que pareciam possuir *um professor interno*, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende. (FURNALLETO, 2003, pag. 25).

Aqui se estabelece uma relação com a carta de um dos estagiários que demonstra a absorção das características de seu professor.

O aluno demonstrou não ter estudado em casa, percebi um pouco de constrangimento da parte dele, respondi que “não havia problemas com relação a isso”. Neste momento lembrei que quando eu era aluno, muitas vezes chegava em aula sem ter estudado em casa o que havia sido proposto, e lembrei que um “não tem problemas”, mesmo eu sabendo que na realidade “tinham problemas”, essa compreensão do professor me confortava. (DOUGLAS, **Carta III**, 2009).

A identidade do docente, em parte, é construída a partir das vivências que ele teve como aluno, como filho, como amigo, etc. Neste caso, o professor-aluno relata uma característica que considera valiosa em seu antigo professor e a toma para si agrega-a para ele. Pode-se ainda estabelecer uma relação com Louro (2004), a saber:

...as posturas assumidas em quanto estudante revelam desde uma posição mais “rebelde”, até o fascínio pelo mestre, passando pela busca de conhecimentos técnicos e do posicionamento de profissional “sempre em formação”. (LOURO, 2004, p. 74).



Louro (2004) aponta para vivências que os professores universitários tiveram no período em que estavam iniciando seus estudos musicais antes do período acadêmico, as quais são agregadas à sua personalidade enquanto professor.

Existem processos de continuidade e descontinuidade entre as atuações profissionais anteriores à universidade e aquelas exercidas como professores universitários. A experiência profissional de “outras searas”, como é denominada por Herculano, faz parte da trajetória dos professores e do moldar de suas identidades. (LOURO, 2004, p. 77).

As vivências de “outras searas” pode ser comparadas com o relato de uma das cartas, na qual o professor lembra ter tido a mesma dificuldade quando foi aluno:

...após algumas observações percebi como o aluno estava pensando, e o porquê do erro. Era um erro que eu e meu pai também cometíamos no início (eu e meu pai iniciamos juntos os estudos do acordeon). Então expliquei a ele: - Não é necessário pensar em tocar cada nota da mão direita em contraponto com as da esquerda... (DOUGLAS, **Carta III**, 2009).

Outro dilema encontrado e que interfere nas construções identitárias foi descobrir “o quê ensinar”. Objetivando uma aula agradável, passa-se a centrar a aula no aluno, ou seja, “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo ensino aprendizagem” (Glaser e Fonterrada, 2006, p. 94). A isso compara-se o seguinte relato:

...perguntei também sobre os estilos musicais que apreciava, e o que esperava das aulas (...). Na primeira aula, observei o que ele já sabia e introduzi a teoria musical a partir daquilo. Rapidamente falei da importância da leitura musical, e ele topou aprender. Mostrei a partitura da música prevista para a aula - que era do compositor predileto dele - e expliquei alguns elementos... (DOUGLAS, **Carta II**, 2009).

A semelhança acontece no momento em que professor-aluno procura ensinar partitura a seu aluno; para isso mistura os elementos de professor enquanto simples transmissor de conhecimentos ao professor enquanto mediador dos conhecimentos que o aluno tem interesse, esta “mistura de professores”, frente às incontáveis situações que podem ocorrer, é um dos processos constitutivos da identidade do docente em formação.



Percebem-se situações inesperadas, que fazem parte do cotidiano de muitos professores e foram enfrentadas pelos professores em formação, dificuldades que muitos deles, enquanto alunos, não percebiam. Em diálogo com estas circunstâncias nota-se como se dá a formação do docente, que enquanto estagiário demonstra características de seus antigos professores ou de seus pais, por exemplo. Frente a tais dificuldades e situações inesperadas, o professor vai construindo sua identidade através de suas escolhas, e que vão acrescentando “curingas” na sua prática.

Considerações finais - Reflexão sobre a aprendizagem neste contexto.

Após refletir acerca das minhas aulas, dos relatos dos colegas, dos autores estudados e, também, acerca dos debates ocorridos no grupo de pesquisas Narramus, percebo que tudo isso acrescentou “curingas” que proporcionam segurança para a minha futura prática docente. Durante as aulas da disciplina Prática Educativa, pensávamos todos juntos em uma solução para um determinado problema que algum colega enfrentava; e, isso fez parecer que todos participavam das aulas uns dos outros, pois tivemos acesso aos diários produzidos por cada um do grupo.

A partir do relato de problemas enfrentados pelos colegas, bem como das soluções que foram encontradas, posso preparar-me e ter em mente que atitudes tomar em determinadas situações que eles enfrentaram; as quais, futuramente, poderão ser enfrentadas e resolvidas por mim com mais tranquilidade. Por exemplo, um de meus colegas deu aulas instrumento para uma turma de adolescentes em um projeto social, outro para um idoso, outro para uma turma de crianças, outro para um universitário, outro para um aluno de classe média alta e estas diferentes situações ajudam na construção de idéias para se pensar uma aula, como cita Penna (2007):

...a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

São estes recursos que foram acrescentados à minha prática docente. É como se ocorresse a participação de todos na aula de cada um, segundo Pollak (1992, p. 2), “tanto as experiências vividas pessoalmente quanto as vividas “por tabela” são elementos constitutivos da memória, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”.



É importante reafirmar as possibilidades de encaminhamentos de dilemas típicos da aula de música através da escrita de cartas e análise das mesmas. A “narrativa de si” por escrito mostra-se uma ferramenta tanto de coleta de dados de pesquisa como de estratégia para a formação inicial de professores de música.

Além disso, percebem-se questões típicas da aula instrumental como as diferentes consequências da abordagem individual e a questão da escolha do repertório em diálogo com a identidade social e rotina do aluno. Para outras práticas educativas que estejam fora do contexto do curso formativo, espero, de uma forma ou outra, continuar com os diários de aula para possibilitar meu constante aprimoramento em docência. Como dizem os escritos de Pedro Demo (1997), “o profissional não é aquele que apenas executa sua profissão, mas, sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (p. 68).



Referências

- BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Ed. URGs, 2004.
- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- ENSINO fundamental e médio tem três anos para acrescentar a disciplina música no currículo. *Assessoria de imprensa da Capes*. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2271-educacao-basica>>. Acessado em 26 de maio de 2010.
- FURNALLETO, Ecleide Cunico. *Como nasce um Professor: Encontro com as matrizes...* São Paulo: Ed. Paulus, 2003.
- FORTUNA, Tânia Ramos; BORDAS, Merion Campos. A contribuição da pesquisa através das histórias de vida para a formação de professores na universidade. III CIPA. Natal: UFRN, 2008 (editoração eletrônica).
- GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. *Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano*. Revista da ABEM n°15, Setembro de 2006. p.91-100.
- LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música UFRGS, 2004. (tese de doutorado).
- _____, Ana Lúcia. *Cartas de Licenciandos em música: (Re)contando o vivido para centrar a aula no aluno*. Revista da ABEM n° 20. Setembro de 2008, p.63-68.
- MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação (mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MATEIRO, Teresa; CARDOSO, Ana Paula. *Escola pública, prática de ensino e aula de música: “A saga em busca da sala perdida”*. Pesquisa realizada para o VIII Encontro Regional da ABEM. Pelotas: UFPEL, 2005.
- PENNA, Maura. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Revista da ABEM n° 16, Março de 2007. P. 49-56.
- PARKER, Darlene Ciuffetelli. *Teacher Candidacies Literacy Narratives: A Professional Writing Practice Towards* Inducion <http://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/scheConf/presentations> acessado em 10 de julho de 2008.
- POLLAK, Michael. *Memória e identidade social. Estudos Históricos* [on line], Rio de Janeiro: FGV, v.5, n 10. 1992. P. 200-212. Disponível em <<http://api.ning.com/files/MemriaeIdentidadeSocial.pdf> > Acessado em 29 de maio de 2010.



TORRES, M. C. A. R. (2008) Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In Souza, J. (org) *Aprender e ensinar música no cotidiano* Porto Alegre: Sulina, 237-258.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



Centros Musicais: uma proposta de política pública em educação musical

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS; SMED-POA/RS; FAE-SÉVIGNÉ
cwolffen@terra.com.br

Resumo: este relato trata da presença da música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, através da estruturação dos *Centros Musicais*. Esta política pública em educação musical, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, busca articular diferentes tempos e espaços escolares e não escolares, envolvendo as escolas públicas da prefeitura, comunidades, diferentes projetos, programas e ações em música e educação musical.

Palavras-chave: políticas públicas em educação musical, música na educação básica, *Centros Musicais*.

A música está presente em diversos tempos e espaços na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS), incluindo os processos formais, bem como os informais de ensino musical. Existe uma preocupação e um interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA/RS) em ampliar os espaços de vivência musical no âmbito escolar. A própria existência da música como disciplina integrante do currículo escolar demonstra a importância que lhe é conferida.

Paralelamente a isso, existem esforços no sentido de ampliar os universos musicais dos alunos, na medida em que se busca oferecer experiências com música junto ao complemento curricular (PORTO ALEGRE, 2003). No entanto, mesmo com esforços e políticas nesse sentido, ainda luta-se com dificuldades para a sua efetiva manutenção. Além disso, percebe-se a necessidade de ampliar os conceitos relativos à presença da música na escola, diferenciando-a de propostas de arte-educação. Cabe, portanto, uma breve explanação sobre a estrutura de ensino da RME-POA/RS, com vistas ao entendimento da existência da música nesse contexto.

A RME-POA/RS está estruturada em três ciclos de formação, sendo que cada ciclo possui a duração de três anos. Os ciclos possuem uma organização interna própria, tendo em vista as áreas do conhecimento. O processo que resultou na implementação desse modo de organização em Porto Alegre/RS é oriundo do Congresso Municipal Constituinte Escolar, desencadeado no ano de 1994 (PORTO ALEGRE, 2003), quando os participantes aprovaram em assembleia o sistema por Ciclos de Formação.



Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado pois, à medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 2003, p.12).

No município de Porto Alegre/RS existem 96 escolas, sendo 49 de ensino fundamental, 41 de educação infantil, 4 de educação especial, uma de educação básica e uma de ensino médio. Deve-se esclarecer que o número reduzido no nível médio explica-se pelo fato deste nível ser uma prioridade do estado e não do município (SAVIANI, 1997).

O ensino da música inserido na base curricular na RME-POA/RS aparece previsto nos três ciclos. Por outro lado, há escolas que, mesmo não possuindo regularmente o ensino de música na base curricular, oportunizam vivências e práticas musicais, através de programas, projetos, oficinas ou diversas ações, o que normalmente ocorre no turno inverso ao qual o aluno está matriculado (WOLFFENBÜTTEL, 2004). A existência destas atividades está vinculada à política cultural da SMED-POA/RS, que busca a transformação da escola em pólo cultural. Nesse sentido, a

implantação da política cultural da Rede Municipal de Ensino coloca a escola como um pólo cultural de sua região e conta com coordenadores culturais. Estes professores são eleitos através de projetos e dispõem de, no mínimo vinte (20) horas de sua carga horária para articular as concepções e ações artístico-culturais na construção do projeto político-pedagógico-administrativo e cultural da escola, atuando enquanto agentes culturais nas comunidades e na cidade. (KROEF *et al.*, 1999, p.159).

Através desta política, há a possibilidade de os professores de diversas áreas do conhecimento elaborarem projetos para serem executados ao longo do ano escolar. Estes projetos são apresentados à escola ao final de cada ano, sendo debatidos e, após a análise em assembleia geral, no sentido de contemplar aqueles mais importantes para os alunos e comunidade, alguns são escolhidos pelo coletivo de professores, viabilizando-os para o ano seguinte. Nesta perspectiva, muitos dos professores de música propõem projetos ligados a sua área, como é o caso de projetos que existem há bastante tempo na RME-POA/RS, envolvendo conjuntos instrumentais diversos, bandas e formações de coros, entre outros agrupamentos musicais. Cabe salientar, todavia que, a partir do ano de 2009, com as mudanças políticas



ocorridas na SMED-POA/RS, originadas dos resultados das últimas eleições de final de 2008, houve uma série de modificações na condução de muitas políticas educacionais para a RME-POA/RS. Uma destas modificações pode ser exemplificada através das possibilidades de os professores de diversas áreas do conhecimento de apresentarem projetos para o oferecimento de oficinas, incluindo as oficinas de música (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

Estas oficinas acontecem nas escolas como atividades do complemento curricular, comumente conhecidas como extracurriculares (PORTO ALEGRE, 2003), e que são oferecidas aos alunos. Em muitos casos também é oportunizada a participação da comunidade em geral, numa tentativa de democratização do espaço escolar. Cabe, então a cada

uma das escolas, com a interferência do coordenador cultural, agenciar as várias possibilidades de ações culturais dentro e além da escola, a partir da realidade onde está inserida, promovendo assim, expressões singulares, projetos e oficinas das diversas linguagens artísticas. (KROEF *et al.*, 1999, p.161).

Tendo em vista esta forte presença da música na RME-POA/RS, historicamente reconhecida, foi possível pensar uma política em educação musical, a qual é constituída de programas, projetos e ações já em desenvolvimento nas escolas da RME-POA/RS, ou mesmo em início de implementação. De acordo com dados das escolas, cerca de 93% destas instituições oferecem atividades musicais em seus tempos e espaços (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

As atividades musicais encontram-se presentes em diversos programas, projetos e ações desenvolvidos pela RME-POA/RS, dentre os quais podem ser destacadas atividades musicais na base curricular (atividades curriculares) e atividades musicais no complemento curricular (atividades extracurriculares), introduzidas principalmente no Projeto *Cidade Escola* e no Programa *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*.

As atividades musicais inseridas na base curricular caracterizam-se por ser desenvolvidas nos tempos e espaços do turno regular dos estudantes, apresentadas, normalmente, no formato de aulas de música coletivas, normalmente turmas com cerca de 30 estudantes.

O Projeto *Cidade Escola*, uma das modalidades de complemento curricular, desenvolve ações no contraturno escolar do aluno. Constitui-se de ações para além dos conceitos de tempo e espaço geográfico, com o objetivo de ampliar a permanência dos estudantes na escola.



O conceito de *Cidade Escola* enfatiza a interação e a transversalização entre as ações da Cidade e da Escola, possibilitando ao aluno desenvolver identidade comunitária no seu bairro-escola ao mesmo tempo em que se apropria e é acolhido por variados espaços da cidade. O Projeto *Cidade Escola* se apresenta como uma inserção na vida da cidade e vice-versa, em uma troca intensa, plural, espalhada por toda a cidade como território. A escola, assim, se expande, se estende assumindo-se para além de seu conceito de um tempo e espaço geográfico e limitado aos seus muros, promovendo a extensão do tempo físico no qual o aluno permanece no espaço escolar. É um assumir de múltiplas possibilidades de concretização e de significação das riquezas de formação. Um modo de aprender, no sentido do sentir, do perceber, do conhecer, do apropriar-se, do sentir-se implicado, do afetar-se pelo entorno, pelo coletivo e por si mesmo, enfim, o viver, uma sinergia coletiva, uma cooperação social, onde se implicam os afetos, os desejos, a cooperação e a inteligência. (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.102-103).

Os modos de operação, estrutura e organização dos tempos e espaços das atividades, entre outras peculiaridades, são diferentes em cada escola, pois as instituições analisam suas necessidades e priorizam as demandas emergentes. Apesar das singularidades das escolas, de um modo geral, os objetivos do Projeto *Cidade Escola* são

apoiar o aluno em suas necessidades básicas e educacionais; reforçar e maximizar o aproveitamento escolar; expandir ações, atividades e ambientes de aprendizagem; ampliar a potência de cada um e de todos, além do sentimento de pertença à família e ao local, em tempos e espaços diferenciados; oportunizar alternativas de autonomização e singularização; ampliar a noção geográfica de escola; integrar e potencializar as ações-iniciativas educativas da cidade em benefício de seus habitantes; ampliar as ações integradas entre diferentes setores/agentes da sociedade e, finalmente amplificar e potencializar a rede de proteção da criança e do adolescente. (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p.103).

O Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende*, outra possibilidade de atividade musical do complemento curricular, faz parte de um programa do governo federal, nesta esfera denominado *Escola Aberta*. É desenvolvido em parceria com os ministérios da Educação, Trabalho e Emprego, Esporte e Cultura e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação no país, ampliando as oportunidades de acesso às atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda por meio da abertura de escolas públicas de 5ª a 8ª séries e de ensino médio nos finais de semana. As atividades são abertas a toda a comunidade e visam à melhoria do relacionamento entre professores, alunos e familiares, de maneira a reduzir os índices de violência entre os jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. São executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento



da Educação (FNDE/MEC), em parceria com as secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e com os ministérios do Trabalho e Emprego, do Esporte, da Cultura e a UNESCO.

A SEB/MEC, entre outras ações, acompanha e faz a avaliação pedagógica dos impactos do projeto, podendo sugerir critérios para ampliação ou modificação. A SECAD/MEC também faz avaliação dos impactos, mas sob o ponto de vista das questões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero e de respeito às opções sexuais. A secretaria também é encarregada de firmar parcerias com universidades para o desenvolvimento de atividades de extensão nas escolas participantes.

A incumbência do Ministério do Trabalho e Emprego é qualificar jovens dos Consórcios Sociais da Juventude, os quais atuam como oficinairos nos finais de semana. Cabe ao Ministério do Esporte distribuir material esportivo para escolas, além de capacitar os agentes que atuam nas oficinas de esporte e lazer. O Ministério da Cultura faz a interligação das escolas com os “pontos de cultura”. Por fim, à UNESCO cabe participar da gestão técnica do programa, fazendo a gestão administrativa e financeira, disponibilizando a capacitação de recursos humanos e avaliando os resultados.

Na RME-POA/RS, as atividades existentes no Projeto *Abrindo Espaços na Cidade que Aprende* são escolhidas a partir de consultas às comunidades locais, bem como da identificação de talentos nas escolas e no entorno escolar. As peculiaridades das comunidades também são consideradas para a oferta das oficinas. Diversas escolas da RME-POA/RS oferecem este projeto às respectivas comunidades.

As atividades musicais presentes na RME-POA/RS também se apresentam através de práticas músico-instrumentais. Desse modo, contemplando o movimento já existente na RME-POA/RS, as manifestações foram organizadas em núcleos, os quais caracterizam particularidades em termos de expressão musical sem, contudo, fechar-se nessa expressão. Assim, uma escola que faça parte de um determinado núcleo poderá, também, fazer parte de outro núcleo, sem prejuízo das atividades musicais.

Vale destacar que a organização dos núcleos deu-se a partir da observação da presença da música nas escolas da RME-POA/RS, o que resultou na criação dos *Centros Musicais*. Foi instituído através da Ordem de Serviço nº 002, de 12 de fevereiro de 2008, e publicada no Diário Oficial de Porto Alegre, edição 3210, de 15 de fevereiro de 2008. Além disso, a política também está fundamentada na Lei Federal nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.



Centros Musicais, proposta descentralizada de educação musical, abrange a RME-POA/RS e a cidade de Porto Alegre. Esta iniciativa articula práticas em música vigentes nas escolas da Prefeitura, bem como prevê a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam.

Constituem-se resultado do trabalho musical dos professores de música e profissionais que atuam com música nas escolas, fundamentando-se nos princípios organizacionais:

- Construção democrática: a política foi elaborada coletivamente pelos professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas, visando articular ações em educação musical na RME-POA/RS.
- Descentralização: as atividades musicais existentes ocorrem em diversos tempos e espaços das escolas da RME-POA-RS ou outros espaços constituídos a partir de parcerias na cidade.
- Articulação: entre atividades musicais formais em desenvolvimento nas escolas da RME-POA/RS e outras instituições de ensino musical, bem como espaços informais e não-formais da música.

É, portanto, uma proposta de política pública de educação musical, a qual busca articular diferentes espaços e tempos escolares, comunidades, programas, projetos e ações desenvolvidos em escolas da RME-POA/RS, promovidos pela SMNED-POA/RS, demais secretarias e órgãos da Prefeitura de Porto Alegre, bem como iniciativas das comunidades. Os objetivos dos *Centros Musicais* são os seguintes:

- Dar continuidade e potencializar a articulação de iniciativas em educação musical já existentes nas escolas da RME-POA/RS.
- Planejar e articular iniciativas que ampliem a apropriação e o entendimento da linguagem musical, contribuindo com a ampliação da leitura e escrita, constituindo-se uma proposta inovadora em educação e como perspectiva de vida, lazer e trabalho, ampliando o conhecimento como um todo.
- Integrar iniciativas existentes em educação musical nas escolas da RME-POA/RS às demais práticas musicais (formais, não-formais ou informais) da cidade de Porto Alegre.

A proposta constitui-se na organização das atividades musicais em oito núcleos – os quais são constituídos por escolas das RME-POA/RS e comunidades – considerando-se especificidades musicais e/ou instrumentais. Cada núcleo possui uma escola-eixo, a qual é



responsável pela articulação musical entre as demais escolas integrantes do núcleo. Os núcleos musicais são Orquestral, Banda Escolar, Percussão, Violão, Canto Coral, Hip Hop, Música e Tecnologia, Música na Educação Infantil.

Núcleo Orquestral: escolas que desenvolvem atividades musicais utilizando diversos instrumentos musicais – dentre os quais flauta doce, violão, teclado, violino, entre outros – organizando alunos e comunidade participantes em conjuntos instrumentais. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Heitor Villa-Lobos.

Núcleo Banda Escolar: escolas que desenvolvem atividades musicais com bandas escolares. Dentre os instrumentos musicais que integram os grupos musicais encontram-se, entre outros, bumbos, pratos, liras, trompetes, trombones e tubas. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Deputado Victor Issler.

Núcleo Percussão: escolas que desenvolvem atividades musicais com percussão, incluindo instrumentos musicais de altura indefinida (como agogô, afoxé, castanholas, triângulo, blocos sonoros e muitos tipos de tambores, entre outros instrumentos) e de altura definida (como os carrilhões, xilofones ou timbales, por exemplo). A escola-eixo deste núcleo é EMEF Neusa Goulart Brizola.

Núcleo Violão: escolas que organizam grupos instrumentais com o violão, formando duos, quartetos, quintetos e outras configurações violonísticas. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Emílio Meyer.

Núcleo Canto Coral: escolas que desenvolvem atividades musicais através da prática do canto coletivo. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Governador Ildo Meneghetti.

Núcleo Hip Hop: escolas que vivenciam os elementos do *hip hop*. O *hip hop*, como movimento cultural, é composto pelos elementos: o canto, através do *rap (rhythm-and-poetry)*, a instrumentação, com os DJs, a dança, com o *break dance* e a pintura, com o grafite. A escola-eixo deste núcleo é EMEF Nossa Senhora de Fátima.

Núcleo Música e Tecnologia: escolas que desenvolvem atividades musicais relacionadas à tecnologia, incluindo a produção, execução e apreciação musical. As escolas que compõem o núcleo Música e Tecnologia utilizam diversos elementos tecnológicos. Todas as escolas da RME encontram-se potencialmente inseridas no núcleo Música e Tecnologia, pois possuem laboratórios de informática com equipamentos próprios para o trabalho músico-tecnológico. A escola-eixo é a EMEF Larry José Ribeiro Alves.



Núcleo Música na Educação Infantil: objetiva o desenvolvimento de potencialidades musicais junto à educação infantil de Porto Alegre. A escola-eixo do núcleo de Música na Educação Infantil é a EMEI da Vila Max Geiss.

Além da organização das escolas em núcleos, encontra-se em fase de constituição a Biblioteca *Professora Rose Marie Reis Garcia*, cujo material é oriundo da biblioteca particular da referida professora, na qual estão sendo organizados espaços com acervos de obras de música, folclore e artes em geral. A escola-eixo da biblioteca é a EMEM Emílio Meyer. Objetiva-se, futuramente, constituir o núcleo de Bibliotecas Musicais na RME-POA/RS, as quais poderão se estabelecer em escolas da RME-POA/RS ou se apresentarem de forma itinerante.

Dentre as ações inseridas no plano plurianual (2010 a 2012) dos *Centros Musicais*, encontram-se:

- Ingresso, através de concurso público, de professores de música nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com a seguinte organização:
 - Escolas de ensino fundamental - que não possuem professor(a) de música: inserção de 1 profissional com habilitação específica na área.
 - Escolas de Educação Infantil - inserção de professor(a) de música em cada escola.
 - Escolas de ensino fundamental - que já possuem profissional com habilitação específica em música e que demandam a presença de outro profissional: inserção de mais 1 profissional com habilitação específica em música.
- Encontros de formação continuada em educação musical com os professores de música e profissionais que atuam com música na RME-POA/RS:
 - Reuniões mensais para discussão de temáticas da educação musical, objetivando elaborar a proposta de educação musical para a RME-POA/RS.
 - Realização de saraus, envolvendo a comunidade escolar da RME-POA/RS e cidade de Porto Alegre/RS.
 - I Encontro de Educação Musical de Porto Alegre.
- Potencialização financeira das escolas, com vistas à aquisição de instrumentos musicais e equipamentos necessários ao ensino de música.
- Implementação de cursos de formação inicial e continuada em música na RME-POA/RS:



- Curso de Pós-Graduação em Educação Musical, em parceria com instituições de ensino superior.
- Curso Técnico em Música, em nível de ensino médio.

Pretende-se, ao dar continuidade aos *Centros Musicais*, auxiliar no desenvolvimento da música nas escolas da RME-POA/RS e cidade como um todo, demonstrando que a educação musical se dá na relação entre pessoas e músicas (KRAEMER, 2000). Assim, poderemos entender melhor sobre o que “faz a música na escola” (SOUZA *et al.*, 1995), a fim de que seja possível articulá-la nas escolas com as demais dimensões institucionais, além de construir e implementar políticas e práticas de educação musical escolar (SOUZA *et al.*, 1995).



Referências

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.

KROEF, A. B. G. et al. Política cultural e a escola como pólo cultural. In: SILVA, L. H. da (org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-162.

PORTO ALEGRE. *Caderno pedagógico nº 9*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, maio de 2003.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, J. et al. *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 6).

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *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) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



Chorando com flauta doce

Renan Moretti Bertho
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar
renanbertho@yahoo.com.br

Ilza Zenker Leme Joly
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar
zenker@power.ufscar.br

Resumo: O trabalho é fruto de uma prática pedagógica musical orientada na disciplina Projeto em Educação Musical, e serviu de base para minha monografia. Este projeto foi realizado uma vez por semana, com crianças de seis a dez anos, em um laboratório de musicalização, com encontros de uma hora. O objetivo geral foi utilizar o choro como repertório para iniciação musical através da flauta doce, explorando sonoridades e vivências em outros ritmos como lundus e polcas. Os objetivos específicos foram desde o envolvimento de parâmetros musicais relacionados direta ou indiretamente ao choro até a exposição do repertório de acordo com contextualizações e momentos históricos. Com intuito de atingir tais objetivos foram elaborados arranjos musicais a partir de pesquisas que objetivaram encontrar músicas pertinentes à compreensão geral da linguagem do choro. A presença dos estagiários tornou a aula mais dinâmica e criativa, eles apresentaram contribuições preciosas além de sugestões, idéias e opiniões sobre o trabalho. Houve ainda o cuidado de pensar em atividades que além de cumprir os objetivos pudessem desenvolver nos estagiários habilidades e experiências musicais. Os resultados apresentam uma metodologia alternativa para o aprendizado inicial da flauta doce, onde é possível observar aprendizagens musicais e sócio-culturais muito próximas das práticas presentes nas rodas de choro.

Palavras-chave: Flauta doce, choro, ensino-coletivo.

Introdução

O presente trabalho trata de uma experiência pedagógica musical realizada semanalmente, com duração de uma hora, no laboratório de Musicalização da UFSCar. Inicialmente pensado como uma maneira de trabalhar a linguagem do choro no ensino coletivo de flautas doce, o projeto apresenta uma alternativa ao aprendizado inicial deste instrumento num contexto de ensino coletivo, sob uma perspectiva histórica e social.

De acordo com Diniz (2003), o choro ou chorinho, música legitimamente brasileira, começou a ser composta em meados do século XIX, por volta de 1870. Os músicos, geralmente amadores, eram em sua maioria servidores públicos, civis, advindos da alfândega, correio ou militares. Reuniam-se para tocar em situações festivas e interpretavam ritmos e danças de origens européias, criando assim uma maneira própria de tocar.

Surge aqui um processo de variação da forma musical, fraseado, formação instrumental e muitos outros elementos que tornam o choro um sincretismo sonoro, reflexo da



mistura de elementos que foram trazidos ao Brasil de diferentes lugares do mundo, e, diluídos nos que já estavam presentes aqui, originaram uma das mais fortes características do povo brasileiro: a diversidade cultural.

De acordo com Beineke “a primeira função que se pode atribuir à educação musical é a de introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas num fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo” (ELLIOT, apud Beineke, 2003, p. 86).

Nesse sentido a concepção do projeto “Chorando com Flauta Doce” foi pensada a fim de propor aos aprendizes não apenas o conhecimento da técnica instrumental, mas vivências musicais autênticas, baseadas num gênero musical originalmente brasileiro: o choro.

Gainza afirma 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, 1982, p. 101).

Durante as aulas foram desenvolvidos aspectos musicais de maneira lúdica a fim de possibilitar a experimentação da escuta e de ações corporais, além da apreciação e a vivência de elementos tradicionais, tais como danças de roda e brincadeiras populares, que adquirem aspectos pedagógicos e significados musicais, servindo de interface para democratizar o conteúdo do choro.

Essas atividades permitiram que o choro fosse visto por um prisma que transcendesse a elaborada técnica instrumental, que já é característica do estilo, dando significado à existência do gênero no território nacional e driblando os contrastes e desafios entre técnica instrumental e iniciação no instrumento.

Para atingir tal compreensão de uma linguagem musical que já é consolidada foi necessário traçar um objetivo geral que diz respeito a utilizar o choro como iniciação musical através flauta doce, explorando sonoridades que foram desde os lundus e polcas, que originaram a interpretação chorística, até os maxixes, quadrilhas e schottisch, considerados grosso modo variações do choro.

Foram ainda objetivos específicos:

- Trabalhar parâmetros musicais relacionados direta ou indiretamente ao choro
- Elaborar arranjos musicais que possibilitassem a prática coletiva desses parâmetros
- Explorar atividades que proporcionasse sentido e prazer à escuta musical



-Expor o repertório de acordo com contextualizações e momentos históricos

Metodologia

Com intuito de consolidar tais objetivos foi feita uma pesquisa iniciada através do repertório de polcas tradicionais do folclore europeu. Foram buscadas informações sobre a maneira de dançar e os espaços onde era encontrado tal estilo musical.

A pesquisa realizou-se também na internet procurando sites que disponibilizassem arquivos no formato MIDI para download. Os arquivos encontrados foram avaliados e selecionados de acordo com a musicalidade, qualidade, pertinência do discurso musical para as aulas e dificuldades que iriam apresentar para a turma. Depois de selecionados foi realizado um processo de criação de arranjos a partir das informações contidas nos arquivos MIDI.

Esses arranjos foram pensados e construídos com a intenção de ser um material didático, com nível de dificuldade crescente e que pudesse ser tocado na flauta doce. Para auxiliar na construção deste material foi usado o Finale, software de edição de partituras, o que possibilitou entregar uma cópia para cada criança.

Houve o cuidado e a preferência para que as músicas apresentadas nos arranjos tivessem gravações de boa qualidade, com isso, além de apresentar uma referência de como é a sonoridade original da música, surgiu a oportunidade de explorar atividades de percepção e de expressão corporal. Tais atividades corporais propostas foram desde exploração livre de movimentos pela sala até coreografias previamente elaboradas.

Traçando um paralelo entre o que Beineke considera ser um bom modelo de aula de flauta doce nas escolas, e a experiência pedagógica deste trabalho, podemos concordar com a seguinte afirmação: “a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a serem utilizados no fazer musical, não o único.” (BEINEKE, 2003, p. 86).

E mais adiante: “Relacionada a concepção de que a aula de música tem como foco a prática musical dos alunos está a idéia de que o sujeito precisa se relacionar com a música de diferentes maneiras – tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo.” (Beineke, 2003, 87).

Nos arranjos também foi explorada a diversidade de timbres, escrevendo para outros instrumentos além da flauta (xilofone, cifras para piano ou violão e ritmos para instrumentos de percussão), o que possibilitou várias possibilidades sonoras e incentivou a participação dos estagiários que acompanharam a aula.



A presença dos estagiários foi fundamental para tornar a aula mais dinâmica e criativa, eles contribuíram significativamente com preciosas sugestões, idéias e opiniões. Esses estagiários eram estudantes do segundo e do terceiro ano do curso de graduação em licenciatura em música. Havia funções para as quais eram designados, ou seja, dois rapazes do segundo ano observam e ajudam na rotina da aula, já os três estagiários do terceiro ano, dois homens e uma mulher, tinham a responsabilidade de preparar e aplicar alguma atividade nas aulas.

Um fator que deixou a contribuição desses estudantes ainda mais especial foi que mesmo com a necessidade de aplicar atividades, eles pediam minha opinião antes de apresentar algum conteúdo na aula. Percebe-se que havia preocupação de que as propostas vindas por parte deles fizessem parte do conteúdo deste projeto. Este comprometimento tornou a nossa relação amigável e bem estruturada.

Pensando que os estagiários cursavam licenciatura em música, tratei de contar com a musicalidade intrínseca de cada um e escrever nos arranjos frases especialmente para que fossem tocadas por eles. Também foram incentivadas práticas de improvisação das melodias, dos ritmos de percussão e a criação de contrapontos, associando o espaço do ensino coletivo de flautas a outras disciplinas que eles estavam cursando. Sendo assim foi possível acrescentar às aulas de musicalização momentos de aprendizagem musical e prática instrumental para esses estudantes da graduação. Em suma, sem a presença participativa destes estagiários a aula teria um rendimento diferente do que foi observado.

O roteiro geral das aulas seguiu um formato pré-estabelecido, a ordem padrão das atividades era: canto de entrada, atividades que explorassem ações corporais livres ou anteriormente pensadas, conteúdos teóricos musicais, apreciação musical, prática do instrumento e canto de saída.

O projeto contou com cerca de doze crianças entre seis e dez anos. Havia ainda os cinco estagiários e duas professoras do programa de musicalização. Com essas professoras surgiu uma parceria voluntária muito interessante, pois estávamos inseridos no programa onde elas eram professoras, além técnicas e responsáveis pelas aulas do laboratório.

Quando dei a primeira aula, no dia primeiro de abril de dois mil e oito, encontrei uma turma com seis crianças, que já haviam adquirido a flauta doce e tinham algum conhecimento musical prévio. Tal conhecimento é fruto da bagagem dessas crianças que já freqüentavam o programa de musicalização há alguns anos. Inicialmente elas conseguiam tocar as notas lá e dó, e estavam trabalhando semínima e pausa de semínima. Esse conteúdo era baseado no método da Elisabeth Seraphin Prosser.



Com a divulgação do projeto no site e na rádio da instituição, em poucos dias obtive uma resposta positiva a essa divulgação através do recebimento de e-mails de mães e pais querendo saber mais informações a cerca do que precisavam fazer para inserir seus filhos nas aulas.

Após essa fase de divulgação apareceram outras crianças com diferentes experiências das crianças que encontrei na primeira aula. Vale ressaltar que algumas ainda não haviam tido contato com música. Portanto foi preciso retomar conceitos básicos desde o início para que todas estivessem dotadas do mesmo conhecimento, permitindo maior ênfase no ensino coletivo e na prática em conjunto.

Com isso veio uma aprendizagem muito importante na minha formação como educador, que foi compreender a importância da repetição. Observei que mesmo as crianças que já participavam do programa de musicalização não se incomodaram em rever o mesmo conteúdo de maneira diferente.

Resultados

Os resultados alcançados no final do trabalho foram constituídos ao longo de vinte aulas ministradas no ano de dois mil e oito. Tais resultados foram organizados na monografia primeiramente na forma de tabelas, onde se encontraram presentes três variáveis observadas na aula: conteúdos musicais, cultura e aprendizagens sociais, em detrimento das atividades realizadas. Como apresentado na tabela abaixo:

Tabela1: Exemplos de como os resultados foram organizados na monografia

<u>Atividades realizadas</u>	<u>Conteúdos musicais</u>	<u>Cultura</u>	<u>Aprendizagens sociais</u>
Explicação sobre Lundu		Conteúdo histórico e social do lundu	Ouvir o outro/ sentar em roda
Marcar a célula rítmica	Percepção do pulso	Escuta do lundu Ensaboá Mulata	
Atividade voltada para aprendizado e mudança das notas sol, lá, si, dó e ré	Mudança de notas na flauta doce Fixação das posições das notas Maneira de assoprar na flauta		Tocar em conjunto Ouvir o outro Sentar em roda



Tocar a primeira parte da Polca de John Ryan	Contato com partituras da escrita musical convencional.	Percepção e contato com uma sonoridade diferente	Tocar em conjunto Sentar em roda
Tocar Meggie in the Woods inteira	Semínima e pausa de semínima. Percepção de outros instrumentos	Execução e familiarização com estilos de músicas do repertório folclórico europeu que influenciou as raízes do choro	Tocar em conjunto Sentar em roda

Logo abaixo dos quadros foram discutidas questões de cunho musical, educacional e cognitivo.

Tais resultados apontam para o desenvolvimento do aprendizado musical dos participantes. No final do projeto as crianças estavam tocando as notas sol, lá, si, dó e ré, feitas com a mão esquerda. A seqüência de ensino foi: lá, si, sol, dó e ré. Também foram ensinadas as figuras rítmicas da semínima e mínima, com suas respectivas pausas. Consciente de que a turma detinha esse conhecimento foi possível trabalhar a primeira parte do choro Carinhoso e dois arranjos de polcas tradicionais irlandesas, em ambas as situações contando com a ajuda de um estagiário que toca violão e uma das professoras que toca pandeiro.

Nesse ponto foi possível observar aprendizagens sócio-culturais, como a prática de ouvir o outro, tocar em conjunto e sentar em roda. À medida que realizávamos esses momentos de vivência, foi perceptível a proximidade e a semelhança entre os conteúdos culturais e sociais da aula e os presentes numa roda de choro.

Ao utilizar o choro Carinhoso fundamentei o processo de ensino aprendizagem em princípios da tradição oral, onde a observação, a escuta e a vivência são imprescindíveis para aquisição do conhecimento. Vale lembrar que o próprio choro nasceu de uma cultura oral, onde a prática era fundamental e quando não era possível contar com a presença de alguém capaz de ler e escrever a linguagem musical, as músicas eram transmitidas oralmente ou aprendidas de ouvido.

Como resultados do material pedagógico também foram desenvolvidos dois arranjos de polcas tradicionais irlandesas: Maggie in the Woods e Polca de John Ryan. Tais músicas possibilitaram contato com estilo que influenciou e deu origem ao choro.



Outra natureza de produção e construção de materiais está ligada à ampliação de algumas partituras das crianças em papel cartão. Essa ampliação possibilitou um foco único de atenção, o que facilitou a explicação e a visualização. Para realizar tal ampliação tomei o cuidado de fazer notas e pausas coloridas, associando as cores de um semáforo, verde toca (geralmente as figuras rítmicas) e vermelho não toca (pausas).

Considerações

Ao iniciar esse trabalho pensava que a principal dificuldade estaria relacionada à capacidade das crianças no ato de executar choros, levando em conta as passagens e frases que exigem muito da técnica instrumental. Porém compreendi que as crianças estabeleceram relações com o choro de maneiras diversas que podem transgredir a execução e se tornar vivências significativas.

Mizukami (2002) coloca que:

A prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos e/ou saberes que são elaborados ao longo do exercício da docência. Assim, os professores incorporam ou mesmo se apropriam de experiências variadas, conhecimentos, teorias crenças etc... (MIZUKAMI,2002, p. 56)

Sem dúvida tornei-me testemunha dessa integração ao propor um olhar sobre a metodologia de aprender flauta doce utilizando a linguagem do choro. Desenvolvendo essa prática pedagógica percebi a possibilidade de usar a flauta doce dentro de uma linguagem contemporânea e brasileira, que representa a nossa identidade.

O conhecimento produzido ao longo das aulas gerou informações necessárias para consolidar a herança sócio-cultural presente na cultura brasileira e contextualizar as crianças no tempo e no espaço em que se deu a formação da nossa música, costumes e tradições.



Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del (Org.). *Ensino de música: propostas para se pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 86-100.

DINIZ, André. *Almanaque do Choro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça, Aline de Medeiros Rodrigues. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, conteúdos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2002.



Compartilhando um ambiente musical com bebês: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses

Juliane Raniro
Universidade Federal de São Carlos
juraniro@yahoo.com.br

Ilza Zenker Leme Joly
Universidade Federal de São Carlos
ilzazenker@gmail.com.br



Resumo: O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem por base teórica autores que acreditam que as práticas sociais e os processos educativos das pessoas são desenvolvidos e favorecidos no contexto das interações delas com os diversos meios em que convivem. Considerando que a música cria oportunidades para o desenvolvimento mental, corporal e social de pessoas, este trabalho tem por objetivo olhar para as relações afetivas estimuladas em aulas de música oferecidas para um grupo de crianças de oito meses a dois anos e adultos acompanhantes. Na metodologia são descritas e analisadas algumas possibilidades de atividades musicais que podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos. Um olhar para as formas de compartilhar ações dentro desta prática social traz também informações sobre os processos educativos entre os participantes. Através da pesquisa qualitativa, com observação participante, os dados foram coletados e analisados a partir de registros fotográficos realizados por duas observadoras treinadas. O diário de campo da professora/pesquisadora e as conversas realizadas entre esta e as observadoras é que delinearão os resultados. A partir da análise dos dados foi possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e o respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o



toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos em diversas atividades apresentadas durante as aulas.

Palavras-chave: Educação musical, educação musical para bebês, relações afetivas.

Este trabalho de pesquisa tem como fundamentação teórica autores que são precursores da educação, tais como Freire (1992; 1979; 1996; 2001), Fiori (1986), Dussel (s/d) e Brandão (2005), que acreditam que as práticas sociais e os processos educativos das pessoas são desenvolvidos e favorecidos no contexto das interações delas com os diversos meios em que convivem e autores da área de educação musical como Beyer (2003), Ilari (2002), Joly (2000), Wood (1982), Feres (1989) e outros que apresentam contribuições muito significativas no contexto da educação musical, uma vez que este trabalho verifica a influência da música nas relações afetivas e nas práticas sociais entre os participantes que freqüentam aulas de musicalização de um Programa de Educação Musical.

Sendo assim, este trabalho apresenta como objetivos: descrever e analisar de que maneira a aula de música pode auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que está inserida; descrever e analisar como o ato de compartilhar o processo de ensino e aprendizagem de música pode ampliar o leque de processos educativos entre as crianças e seus acompanhantes e observar e descrever como acontecem alguns dos processos educativos no compartilhar das atividades trabalhadas durante a aula de música entre o grupo de crianças e seus respectivos acompanhantes.

A pesquisa aqui apresentada é participante e qualitativa. A professora/pesquisadora realizou o estudo em uma turma de musicalização para bebês, onde são por ela, ministradas aulas semanais, que duram cerca de 50 minutos. O ambiente da sala de música é lúdico e prazeroso. São partes destas aulas: a recepção ou brinquedo livre, entrada, música/movimento, música/instrumento, música/dança, acalanto, relaxamento e despedida. Nessas aulas, que envolvem bebês e adultos acompanhantes, foi possível observar as relações afetivas ocorridas entre todos que compartilharam de atividades musicais desenvolvidas através de canções com jogos e movimentos.



Dessa forma, são definidos como participantes da pesquisa: dez crianças de oito meses a dois anos matriculadas no Programa de Musicalização, treze adultos acompanhantes das crianças matriculadas no programa, sendo dez mães e três pais, duas observadoras treinadas, especialistas em educação musical com larga experiência em música e movimento na educação infantil que realizaram o registro fotográfico, três estagiários do curso de graduação em Música – Licenciatura, que auxiliavam a professora durante a aula e a professora/pesquisadora que ministrou as aulas. O conjunto de aulas de musicalização para bebês é que constituíram o ambiente para observação, registros fotográficos e dados para registro em diário de campo.

Os dados foram coletados e analisados a partir de registros fotográficos, de conversas realizadas após a aula, entre a professora/pesquisadora e as duas observadoras treinadas e do diário de campo. Algumas atividades musicais posteriormente descritas e analisadas, possibilitaram a pesquisadora verificar de que forma elas podem auxiliar na construção das relações afetivas entre a criança, o adulto e o ambiente em que estão inseridos, ou seja, como as interações entre bebês e bebês, entre bebês e seus respectivos acompanhantes e entre os bebês e a professora/pesquisadora se desenvolviam durante os diferentes momentos da aula de música. Um olhar para as formas de compartilhar ações dentro desta prática social trouxeram também informações sobre os processos educativos entre os participantes.

Através deste registro fotográfico, foi possível “recortar” momentos preciosos de demonstração de carinho, afeto e cuidado entre os sujeitos em questão – pais e filhos, os demais participantes e a professora pesquisadora. Alguns exemplos:



Figura 1. Toque pra São Roque





Figura 2. Passe o lençinho



Figura 3. É hora do banho

O olhar para os resultados obtidos nas imagens mostrou uma variedade significativa de aspectos determinantes nas relações afetivas, como a interação, o toque físico, o direcionamento do olhar, entre outras atitudes que demonstravam o prazer dos participantes de estarem compartilhando de momentos de aproximação e aconchego. Cabe resaltar aqui, que nesta aula, o adulto acompanhante tem a oportunidade de renovar-se culturalmente e socialmente, pois compartilha as atividades propostas com a criança. Sua participação é fundamental para incentivar a criança a enfrentar desafios e estabelecer relações sociais.

O conteúdo descrito no diário de campo da pesquisadora era sempre consultado e relacionado com a imagem correspondente a aula descrita, associado aos registros das reuniões com as observadoras. Algumas imagens foram analisadas isoladamente, destacando o aspecto



mais significativo apresentado pelo corpo da mãe, pai e bebê e outras serviram de exemplo para relacionar as ações discutidas na mesma temática. Em alguns registros foi analisado o conjunto de imagens do grupo.

É preciso considerar que as músicas utilizadas nas aulas e demais materiais didáticos disponíveis, não oferecem nenhuma indicação para o uso de natureza semelhante das utilizadas no trabalho. No entanto, o estudo aprofundado do referencial teórico da pesquisa permitiu perceber que é possível ampliar o repertório de gestos afetivos entre pais e filhos. Também foi possível perceber que esses gestos são importantes para constituição de um ambiente saudável para a criança, e que isso ainda pode ser desenvolvido no cotidiano dela, através de simples canções que os aproximem. Talvez, essas mesmas canções utilizadas durante a coleta de dados, tenham outras conotações e direções em outros ambientes musicais, mas o estudo em interface entre educação musical, processos educativos e práticas sociais permitiu a pesquisadora aglutinar os conhecimentos dessas diferentes áreas para produzir outro conhecimento, que permite aproximar pais e filhos na formação do vínculo afetivo.

Durante as aulas, no decorrer de todas as atividades, procurou-se envolver os pais de forma efetiva, para que assim os bebês se sentissem acolhidos e protegidos. Trindade (2007), através de pesquisas, concluiu que os bebês gostam de sentir que alguns momentos da rotina materna são dedicados exclusivamente a ele. Nesse caso, as aulas de musicalização proporcionam esse momento de interação exclusiva, compartilhada entre mães e bebês ou ainda entre pai, mãe e bebê.

Considerando que a música cria oportunidades para o desenvolvimento mental, corporal e social de pessoas, a partir da análise dos dados foi possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos em diversas atividades apresentadas durante as aulas.

Buscando compreender como as aulas de música para bebês, que compartilham do mesmo ambiente de ensino e aprendizagem com seus pais, pode auxiliar no fortalecimento das relações afetivas e dos processos educativos entre eles e a partir da organização dos dados e do estudo do referencial teórico, foi possível perceber como estas aulas podem incentivar atitudes de



compartilhamento e trocas afetivas. Os processos educativos presentes nesta prática social parecem contribuir para a formação social e pessoal de seus participantes, educando e sensibilizando cada um, pais e bebês, através do compartilhar de atitudes afetivas. Sendo assim, podemos concluir, que através do ato de cantar e brincar com o corpo, o fortalecimento do vínculo afetivo, como o abraço, o aconchego, o acolhimento e o colo foram desenvolvidos de forma significativa, e provavelmente, ficaram na memória dos envolvidos na pesquisa.

Diante dos resultados encontrados, foi possível derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens de pesquisa, se estas forem norteadas por entrevistas com pais e/ou crianças que freqüentaram as aulas de música para bebês e desfrutaram desta prática social. Assim, as análises desenvolvidas neste estudo estariam sendo contempladas ou aprimoradas.

A expectativa com a apresentação e análise dos dados coletados, é a de lançar possíveis reestruturações nos processos educativos e nas relações afetivas entre as pessoas. Esta pesquisa pode trazer contribuições para todos os seres humanos que estão de alguma maneira envolvidos com a educação. Pais, responsáveis, cuidadores e professores, através do viés desta pesquisa, podem repensar sobre a importância de se criar situações de aprendizagem significativas e acolhedoras, onde o adulto se entrega por inteiro, corporalmente e mentalmente ao ato de educar.

Sendo assim, espera-se que o trabalho traga indicações possíveis de serem aproveitadas, por pessoas que consideram a possibilidade de se educar em outros ambientes que não somente a escola. Esse conhecimento parece ser fundamental para pais e educadores, especialmente aqueles que estão trabalhando em creches e instituições de educação infantil. É possível dizer ainda que as práticas sociais e os processos educativos estão presentes nos mais diversos lugares e em todas as etapas da vida, mesmo naquelas relacionadas ao início da vida de uma pessoa. Também é possível afirmar, através dos resultados, 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. Dessa forma, o trabalho desenvolvido aponta para a constituição de relações pessoais e sociais na perspectiva de que uns se constroem com os outros e com o mundo em que estão inseridos.





Figura 4. Canto de entrada



Referências

- BEYER, Esther. *A interação musical em bebês: algumas concepções*. Porto Alegre: Educação, volume 28, no 2, 2003.
- BRANDÃO, Carlos R. *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas: Editora Papirus, 2005.
- 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.
- DUSSEL, Enrique D. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In *Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p.153-281, s/d
- FERES, Josette S. M. *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricorde Editora, 1989
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. Jan. jun, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 3ª. Edição, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 30ª Edição, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A sombra desta Mangueira...* Editora São Paulo: Olho d'água, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 26ª Edição, 1979.
- GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2000.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- 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.



ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

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.

JOLY, Ilza Zenker Leme (org.) *Musicalização Infantil: guia de procedimentos*. Departamento de Artes, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Vamos levar a música para a escola? Abordagens da Educação Musical no contexto escolar. In PALHARES, M.S. e MARTINS, S.C.F. (org). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

TRINDADE, André. *Gestos de carinho, gestos de amor: orientações sobre o desenvolvimento do bebê*. São Paulo: Summus, 2007.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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



Construção de materiais didáticos para a disciplina violão em um curso de Licenciatura em Música a Distância: um relato de experiência

Edgar Marques
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
edgarjrmarques@gmail.com

Resumo: O presente artigo pretende descrever a dinâmica de trabalho de uma equipe de produção de materiais didáticos para a disciplina violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância. A partir do relato de experiência de tutoria presencial e auxílio na composição dos materiais didáticos apresentados na primeira edição do curso, pretende-se fomentar a discussão sobre a dinâmica da construção de material e a reflexão a respeito das técnicas de produção já desenvolvidas e sua repercussão e contribuição nos processos de aprendizagem do violão no modelo pedagógico que a educação a distância demanda.

Palavras-chave: Educação a Distância, materiais didáticos, ensino de violão.

Introdução

O presente artigo é um relato de experiência sobre o planejamento e construção de materiais didáticos em um curso de Licenciatura em Música a Distância para a Disciplina Violão. Neste relato serão abordadas questões referentes à dinâmica da equipe responsável pela elaboração destes materiais, e o resultado destes no que diz respeito à aprendizagem do aluno.

O curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades parceiras está inserido no Programa Pró-Licenciaturas fase II da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). Este curso teve início em 2008 e conta com onze polos distribuídos em cinco Estados brasileiros (UFRGS, 2007). Primeira iniciativa da UFRGS na promoção de polos presenciais fora da região Sul do país, o curso conta com quatro polos no Estado da Bahia, três polos em Santa Catarina, dois polos em Rondônia, um polo no Espírito Santo e um polo em Cachoeirinha, cidade da região metropolitana de Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

O corpo docente deste curso é formado por professores da UFRGS, e de diversas Universidades Parceiras (UFBA, UFES, UDESC, UNIR, UFAL, UFMT), que são responsáveis por traçar estratégias pedagógicas, as quais incluem a elaboração dos materiais didáticos de cada disciplina. Os professores contam com o apoio de uma equipe de profissionais denominados *tutores* que, sob supervisão, os auxiliam na elaboração de conteúdos e atividades e operacionalização dos conteúdos, aproximando as estratégias de ensino-aprendizagem à realidade dos alunos. Também cabe a este profissional movimentar-se



no sentido de interagir com os estudantes e, a partir deste contato próximo, auxiliar nos processos de avaliação discente.

Há três tipos de *tutores*: Tutores na Universidade, Tutores Residentes e Tutores Itinerantes (UFRGS, 2007). O Tutor na Universidade tem a atribuição de auxiliar os professores em todas as atividades descritas acima, e interagir à distância com alunos e Tutores Residentes. Tutores Residentes são profissionais que residem nas cidades onde o polo está situado, e é responsável pelo atendimento presencial aos alunos acompanhando-os em suas atividades acadêmicas, além de interagir à distância com Professores e Tutores da Universidade. No que se refere ao instrumento, este orienta o estudante em suas dificuldades técnicas e musicais de forma mais dinâmica, onde o encontro presencial pode promover *feedbacks* mais imediatos para os estudantes quanto para a verificação da situação de cada aluno para auxiliar os professores na avaliação. O Tutor Itinerante não reside na cidade do polo e sua atribuição principal é realizar visitas periódicas a determinados polos para atender determinadas áreas de conhecimento. Em geral, estes profissionais estão comprometidos com a prática instrumental (*idem*).

Os materiais da disciplina voltada a prática de violão são confeccionados por uma equipe constituída de seis profissionais, onde a maioria atua, também, como Tutor Residente em polos da Bahia e do Rio Grande do Sul, incluindo meu próprio envolvimento com o curso, dividido entre a tutoria presencial do polo de Cristópolis (BA) e auxílio nesta equipe. O grupo é coordenado pelo Professor responsável pela disciplina, que tem a incumbência de estruturar o curso, planejando-o com a colaboração da equipe, que traz informações preciosas sobre a realidade e necessidades dos alunos. Todos os integrantes da equipe são especialistas no instrumento, sendo três Bacharéis em violão, um Licenciando, um Mestrando e uma Doutora em Educação Musical. Esta equipe conta com a colaboração de um designer educacional e um grupo de informatas.

Planejamento e elaboração dos materiais didáticos

Da organização para elaboração do material, configurou-se uma rotina que consiste em reuniões presenciais ao final de cada semestre onde os integrantes da equipe planejam o semestre subsequente, o programa a ser trabalhado, as metodologias de ensino destes conteúdos, e o cronograma de trabalho para o período.

O repertório previsto para o semestre é constituído de três blocos (C, B, A) formados por eixos distintos, sendo cada eixo composto por uma peça solo, uma música para



acompanhamento, um duo de violão, e técnica instrumental. A separação dos blocos está por nível de dificuldade técnica e musical do repertório, permitindo que os alunos, especialmente aqueles com maior dificuldade em executar o repertório proposto, tenham mais liberdade temporal para aprender os conteúdos. Por exemplo: o aluno pode permanecer estudando o primeiro bloco (bloco C) durante todo o semestre, caso seja necessário ou recomendado pelos Tutores e Professor, sem ter a obrigação de aprender os outros blocos. Além disso, é incentivada a aprendizagem colaborativa entre os estudantes, pois tanto no repertório quanto no estudo técnico do instrumento propõe-se uma demanda de práticas que só podem ser realizadas em conjunto onde os estudantes são estimulados a interagir, discutir, auxiliar e observar a prática dos demais colegas. Tourinho (2007) acredita que a auto-observação, comparação e avaliação são quesitos importantes para a aprendizagem em conjunto, destacando a importância do professor como referencial para que os alunos o utilizem como espelho. Esse espelhamento ocorre tanto do prisma da prática instrumental como da prática docente, uma vez que a formação destes estudantes visa sua inserção na sala de aula como educador musical. Durante estas situações, os estudantes podem identificar dificuldades em sua execução sem necessária intervenção verbal ou explicitação de apontamentos por parte do instrutor (TOURINHO, 2007). Em cursos mediados pela rede, prioritariamente à distância, as mídias (meios de apresentação de conteúdo) que compõe o material didático podem ser utilizadas como espelho, todavia, perceber falhas e saber como corrigi-las sem intervenção presencial exige que o aluno seja autônomo o suficiente para tal e que haja um movimento diferenciado por parte da equipe de atendimento.

Os Tutores da equipe da disciplina de violão, coordenados pela professora da disciplina, são responsáveis por escrever os textos explicativos, indicando metodologias de estudo sobre aspectos técnicos e musicais para cada eixo descrito acima. Além disso, cabe a estes profissionais a elaboração das mídias digitais, como partituras, cifras, vídeos, animações e fotos, a fim de dar suporte e incrementar os textos. Os esboços destes textos são disponibilizados em uma plataforma colaborativa (*Google Docs*), onde todos os membros da equipe têm acesso e podem editá-los simultaneamente. Neste espaço, síncrona e assincronamente, todos os membros podem acrescentar suas contribuições sobre um único texto, dinamizando o processo e estimulando a discussão para achar as melhores soluções pedagógicas em termos de explicações, referências, demonstrações, etc. Como meio de complementação, semanalmente é realizada uma reunião síncrona através de aplicativo para chamadas e videoconferências (*Skype*). Atualmente, o incentivo a utilização de softwares de



licença gratuita, em especial os chamados software livre, surge como uma proposta de democratização do cyberspaço, estendida a todos os setores do curso.

A elaboração desta produção pode ser configurada como colaborativa e interdisciplinar, uma vez que a produção individual conta com a colaboração dos demais membros da equipe, havendo diálogo entre as necessidades dos alunos e uma proposta pedagógica adequada aos mesmos. Bassani afirma que

a interdisciplinaridade é uma prática individual, coletiva, crítica e criativa. É considerada prática individual, enquanto exige de cada profissional a competência do conhecimento em sua área de trabalho [...]. É considerada prática coletiva, exigindo linguagem e objetivos comuns, incluindo descentralização nas relações de poder, pois as disciplinas são consideradas de igual valor. (BASSANI apud Nunes; Rosas, 2006)

A equipe trabalha em conjunto com um designer educacional encarregado da revisão final, adequação e disponibilização dos conteúdos na plataforma Moodle, e com um grupo de informatas que é responsável pela disponibilização das mídias digitais no que denomina-se como *Ambiente Virtual de Aprendizagem E-Book violão*. Nascimento (et al, 2007) discorre sobre a importância de uma equipe multidisciplinar para a elaboração de Objetos Virtuais de Aprendizagem. A autora recomenda que uma equipe elaboradora de materiais didáticos para cursos a distância seja formada por especialistas na área do conhecimento, na área pedagógica, além de informatas e *web designer*. Esta dinâmica entre as duas equipes permite a elaboração de mídias com qualidade educacional, proporcionando o aprendizado do aluno sobre o aquilo que é estudado (idem) e onde constato, também, a construção de uma estética, de uma identidade visual que identifica e comunica a proposta do próprio curso.

Problemas enfrentados

Quando do início da produção de cada conteúdo até a sua disponibilização aos alunos, diversos problemas ocorreram durante o processo. Para garantir a boa qualidade dos materiais e a disponibilização destes, foi elaborado um cronograma de revisão após a finalização do conteúdo, distribuindo entre os membros da equipe diversas funções, entre elas a adequação dos textos em slides de software de confecção de apresentações de slides e revisão final, verificação de partituras, cifras e outras mídias no Espaço Virtual de Aprendizagem. De modo geral, os prazos estabelecidos para a entrega dos arquivos não puderam ser cumpridos, fator que comprometeu o fechamento do conteúdo, fazendo com que a equipe tivesse que se readaptar rapidamente a um novo cronograma para diminuir equívocos textuais ou de ordem técnica, os quais admitimos que nem sempre puderam ser evitados.



Novas reuniões de caráter emergencial e mudanças após publicação inicial se fizeram necessárias, causando uma série de contratemplos que acabam por nos mostrar que o processo de confecção não pode ser tratado como uma linha de produção linear e com rotinas claras e fixas.

Entre os motivos para os problemas citados acima reside no fato de a maioria dos membros da equipe atuar presencialmente nos pólos ao mesmo tempo em que colaboram com o material didático. Parece-me que a atuação dos tutores – que realizam atividades relacionadas à confecção dos materiais, atendimento aos alunos, *feedbacks* ao professor e outras atribuições (inclusive burocráticas) – ainda esteja em processo de construção, delimitação e verificação de como tornar sua situação profissional mais eficaz e tranquila. Outro fator está relacionado às reuniões semanais síncronas mediadas por internet. Estas são bastante prejudicadas devido à má qualidade da conexão de internet nas cidades onde parte dos integrantes reside (problema enfrentado em todo o país), pois esta não suporta a transferência de dados no site onde os textos são trabalhados e a comunicação por voz simultaneamente. É comum que o momento síncrono demande tanto esforço técnico que passa a superar as questões didáticas e pedagógicas. Inclusive, em algumas ocasiões, a comunicação se prejudica de tal forma que notamos detalhes, informações e colaborações passando despercebidas pelos demais integrantes do grupo. Uma vez que ligações telefônicas se tornam inviáveis financeiramente e por não permitirem a interação, através de conferência com arquivos, textos, vídeos, ainda não foi possível superar esta questão. Percebe-se, no entanto, uma sensível melhora, tanto no know-how dos participantes, quando da equipe técnica que passou a conhecer soluções mais eficazes.

A equipe técnica também é responsável por gerenciar e disponibilizar as mídias no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A dinâmica de trabalho entre os dois grupos consiste em um dos integrantes da equipe, após aval do professor, elaborar a entrega dos arquivos nos formatos solicitados para sua adequação na plataforma, e acompanhar a disponibilização com sucesso. Como em uma linha de produção, os demais membros da equipe também transitam entre as responsabilidades, reportando falhas para este integrante responsável, que por sua vez entra em contato com a equipe técnica. Mesmo com toda a dedicação dos profissionais, quando é percebido algum problema nas mídias acaba havendo certa demora no relato e resolução destes, devido ao fluxo de informação que deve percorrer um caminho mais ou menos fixo, fator que compromete o aproveitamento do aluno. Faz-se necessário repensar a elaboração do cronograma de atividades desta equipe, permitindo melhor diálogo entre os profissionais envolvidos no processo.



Materiais Didáticos e o Aluno

É constatado por esta equipe que o aproveitamento dos alunos desta edição experimental do curso está aquém das expectativas da equipe. Entre os motivos causadores deste baixo rendimento identificamos a dificuldade de comprometê-los com o estudo do instrumento; dificuldades na execução do repertório previsto causadas pelo baixo nível de conhecimento musical básico. Esta constatação é embasada nas correções das avaliações, nas planilhas de notas dos alunos, das quais também participo como colaborador. Outro motivo relevante para o resultado descrito acima está relacionado à autonomia do aluno. O estudante de um curso de música a distância, assim como em qualquer outro curso nessa modalidade, enfrenta situações diferenciadas se o compararmos com alunos de um curso presencial. Especialmente sobre a aprendizagem do instrumento, todo o conteúdo é transmitido por mídias digitais, e auxílios pontuais dos Professores, Tutores Residentes, Itinerantes, e na Universidade, diferente do modelo de aula individual e periódica de instrumento bastante difundido no Ensino Superior de Música. Isso exige que o aluno se organize a cerca do que estuda, pois não há temporalidade ou espaço físico definidos. A autonomia de um aluno está relacionada ao poder de decisão que este tem sobre sua aprendizagem. Estas decisões também estão relacionadas à organização (temporal, programática), a relação do que aprende com seu ambiente, e auto-avaliação sobre o objeto estudado (MOORE; KEARSLEY, 2007). Freire (1996) defende uma filosofia educacional que respeite a identidade e autonomia do aluno. Para o autor, considerar as idiossincrasias de cada aluno é fundamental para uma educação ética e respeitosa.

Em um dos pólos onde este curso é oferecido, nota-se que apesar das informações dadas nos conteúdos da disciplina, há certa dificuldade por parte dos alunos em colocá-los em prática. Neste caso, o Tutor Residente agendou encontros semanais, organizando grupos com quantidade máxima de 4 alunos, com o intuito praticar os conteúdos disponibilizados naquela semana. Esta medida foi tomada por recomendação do Professor responsável pela disciplina, da Coordenação, e de outros Professores que visitaram este pólo ao longo do curso, tendo em vista que os estudantes precisavam de orientação mais focada na prática do instrumento, dando a eles estratégias de estudo. O resultado dos alunos deste pólo vem melhorando desde que esta dinâmica de trabalho foi adotada.

É necessário pensar sobre o papel do Tutor Presencial neste processo, assim como na elaboração de materiais didáticos com instruções mais claras para os alunos, principalmente aqueles que são iniciantes, tanto no instrumento quanto no mundo digital.



Conclusão

As descrições feitas neste trabalho se referem à dinâmica atual da equipe que está desenvolvendo os materiais didáticos para o ensino de violão na educação a distância, buscando fomentar a discussão sobre esse processo de elaboração para o ensino de instrumento nesta modalidade, e como estes materiais estão sendo aproveitados pelos estudantes.

É importante que os profissionais e alunos inseridos na educação a distância sejam preparados para as peculiaridades desta modalidade. Os primeiros em suas metodologias e estratégias de ensino, os segundos em sua organização temporal e espacial, descobrindo suas próprias estratégias de aprendizado (BRAGA; TOURINHO, 2006), permitindo ao aluno construir sua autonomia, que é uma característica de grande importância em cursos a distância.



Referências

BRAGA, Paulo; TOURINHO, Cristina. “Era uma casa muito engraçada...”: reflexões sobre o planejamento do ensino instrumental a distância e a criação de cursos mediados por computador. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. *Anais...* Brasília, 2006.

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

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

NASCIMENTO, Anna Christina de Azevedo. Objetos de Aprendizagem: a distância entre a promessa e a realidade. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina de Azevedo (Org). *Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC, SEED, 2007. p. 135 – 144.

NUNES, Helena de Souza.; ROSAS, Fátima Weber. Processo de construção musical do objeto virtual de aprendizagem Saladaça de Frutas. *Revista novas Tecnologias na Educação: CINTED –UFRGS*, 2008. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2008/artigos/5b_fatima.pdf> Acesso em: 31 mai 2010

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. XVI Encontro Nacional da ABEM. *Anais...*Campo Grande, 2007. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno. Porto Alegre, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno*. Porto Alegre, 2007.



Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da Banda 24 de Setembro

Marco Antonio Toledo Nascimento
Universidade Federal da Bahia e Universidade de Toulouse II Le Mirail (França)
marcotoledosax@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem o propósito de identificar os benefícios da iniciação musical realizada pelo método elementar de ensino coletivo para bandas de música “Da Capo” ao longo do percurso de aprendizagem da música e do instrumento. Para obter tais informações, recorreu-se a um protocolo de avaliação baseado na análise do desenvolvimento educacional e técnico-instrumental de alunos da Banda 24 de Setembro que, tiveram a sua iniciação musical realizada através de método “Da Capo”. Esses alunos tiveram os quatro anos de formação musical, que sucederam a iniciação musical, analisados por esta pesquisa. Esses dados sugeriram hipóteses que foram comprovadas por depoimentos e entrevistas desses alunos, onde foram constatados valorosos benefícios educacionais.

Palavras-chave: Banda de música, ensino coletivo de instrumento, método “Da Capo”.

Introdução

Apesar da cultura ser algo inseparável e indispensável à sociedade, vários autores como Koellreuter (1990, p. 2) e Hentschke (1993, p. 52) afirmam que o ensino musical no Brasil, ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público. Uma nova expectativa aparece com a aprovação da lei 11769 de agosto de 2008 tornando a música disciplina obrigatória no currículo escolar. Porém, até que ponto essa lei solucionará o elitismo da aprendizagem musical em nosso país?

Paradoxalmente, as bandas de música¹ no Brasil atuam como um “conservatório do povo”, pois desde século XVIII propiciam uma aprendizagem musical não-elitizada. Segundo Curt Lange (1979), na região das Gerais, os mestres das chamadas corporações musicais lecionavam o canto e vários instrumentos de sopro e percussão, não somente para filhos e parentes, mas também para escravos, enjeitados e expostos². “A corporação possuía sede, ou, não a tendo, os seus integrantes se reuniam para os ensaios na casa do regente, que era uma espécie de conservatório, onde se ensinava a arte dos sons” (Lange, 1979, p. 41).

¹ Usaremos a definição de grupo amador de músicos formados por instrumentos de sopro e percussão, denominadas às vezes por filarmônicas, principalmente no Estado da Bahia.

² Denominação para crianças sem família por tutela do Governo.



No decorrer da história brasileira, as bandas de música participaram e ainda participam ativamente dos movimentos culturais e artísticos, mesmo apesar das dificuldades surgidas no século XX. Dificuldades essas, que foram causadas principalmente pelo surgimento e difusão das mídias eletrônicas e pela ausência de políticas públicas culturais. Observamos ainda, o esquecimento quase que total de órgãos educacionais no auxílio às bandas. Porém, o ensino-aprendizagem musical continua a ser a *celula mater* deste contexto cultural não institucionalizado, popularizando o ensino e a prática do instrumento musical, principalmente nas cidades do Brasil aonde as escolas de música e os conservatórios não chegam (TACUCHIAN, 1982).

Problemas no ensino da banda que sugeriram novas pesquisas

Apesar da grande contribuição para a educação musical, a maioria das bandas de música amadoras em nosso país utiliza em sua prática pedagógica antigos conceitos de aprendizagem calcados em um currículo onde a iniciação musical acontece de forma sintética³ e, por conseguinte, demorada para se chegar à prática do instrumento. Dessa forma se começa pela aprendizagem da clave, das notas, dos valores rítmicos, leitura métrica⁴, etc, ou seja, se passa muito tempo na aprendizagem da teoria até se chegar a praticar um instrumento e participar do grupo musical (NASCIMENTO, 2004). Esta desconformidade com a contemporaneidade, onde a sociedade e os músicos recebem uma grande influência dos recursos midiáticos de difusão da informação (HENNION, 1993), causa de certa forma, um considerável desconforto principalmente por partes dos jovens, afetando os aspectos motivacionais e provocando uma elevada taxa de evasão dos alunos das bandas de música na atualidade.

A banda 24 de setembro, seu contexto e as origens das mudanças

A Escola de Aprendizagem Musical Banda e Coral 24 de Setembro⁵ foi inaugurada no ano de 1989 e desde então prepara músicos para atuarem em sua banda. Um problema latente desde sua inauguração foi a falta de efetivo. A primeira turma de músicos formados pela instituição, só conseguiu fazer a primeira apresentação um ano depois do início das aulas

³ Utilizaremos a definição de Gaston Mialaret de método sintético ou tradicional de aprendizagem, onde o educador utiliza de estratégias educacionais que ensinam a partir de relações teóricas baseadas na indução da inteligência por conteúdos de conhecimento. O professor, depois de uma análise de conteúdo, irá estruturar a aprendizagem a partir de uma demonstração partindo do mais simples ao mais complexo e do abstrato ao concreto (MIALARET, 2002).

⁴ Consideramos como leitura métrica a execução oral somente do nome das notas sem entoá-las. Observa-se que a prática do solfejo nas bandas não é muito utilizada.

⁵ Associação filantrópica e única instituição de ensino musical da cidade mineira de Mar de Espanha no Estado de Minas Gerais.



e, ainda assim, com colaboração de músicos profissionais oriundos da Banda do 2º Batalhão de Polícia Militar cediado na cidade de Juiz de Fora.

Essa constante falta de efetivo devia-se ao grande índice de evasão dos alunos, problema este que culminou com a desativação da maioria das bandas da Região da Zona da Mata Mineira. Para não ter o mesmo destino, a diretoria da instituição juntamente com o maestro, diretor pedagógico e colaboradores organizaram políticas de mudança no projeto pedagógico, visando reduzir o tempo de aprendizado musical para, por consequência, diminuir a taxa de evasão da Banda de Música 24 de Setembro.

Para isso utilizou-se a aplicação de um método de ensino coletivo para bandas de música.

O ensino coletivo de instrumentos musicais

O ensino coletivo de instrumentos musicais não é algo recente. Desde o século XIX que tal prática pedagógica é difundida. Segundo Cruvinel (2005), o ensino coletivo de instrumentos musicais começa na Europa. Felix Mendelson já propagara, em 1843, tal técnica de ensino no Conservatório de Leipzig. Desde então se espalhou por vários países chegando rapidamente aos EUA, onde se desenvolveu de forma eficaz (CRUVINEL 2005, p. 42).

Pode-se citar, entre outros músicos do século XX, Suzuki como um dos mais famosos ao desenvolver a técnica de ensino para o aprendizado do violino e do piano. No Brasil, Heitor Villa-Lobos organizou e comandou uma prática de ensino coletivo de canto na década de 30, denominada Canto Orfeônico (FUKS, 2007, p. 19). Porém, muitos outros professores de música brasileiros utilizaram e ainda utilizam tal prática pedagógica na aprendizagem da música. Entre alguns dos precursores citamos: Professor Coelho no ensino coletivo de instrumentos de sopro no Conservatório de Tatuí em São Paulo na década de 50; Alberto Jaffé e Daisy de Lucca em Fortaleza em 1975 com o ensino de instrumentos de corda (CRUVINEL 2005); Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves no ensino de piano em grupo no Rio de Janeiro na década de 70; Alda de Oliveira com a criação do projeto de Iniciação Musical com Introdução ao Teclado (IMIT), na Escola da Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na década de 80 e, Cristina Tourinho com o ensino coletivo de violão no curso de extensão, também na Escola de Música da UFBA em 1989 (TOURINHO, 2007).

A professora Cristina Tourinho afirma que a partir da década de 80 os cursos de pós-graduação em música influenciam a divulgação dessa metodologia de aprendizagem musical com as publicações de trabalhos científicos e pelo enfoque dado aos seus “aspectos sociais,



históricos, cognitivos e psicológicos das aulas coletivas de instrumento, além de muitas sugestões de procedimentos” (TOURINHO, 2007, p. 256).

Hoje o panorama do ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil se desenvolve de forma significativa. Diversos trabalhos acadêmicos de pesquisadores brasileiros, bem como a variedade de projetos de aprendizagem musical utilizando tal metodologia são realizados. Como prova cabal deste desenvolvimento citamos a 4ª edição do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) que se realiza neste momento por ocasião do XIX Congresso Nacional da ABEM.

O método “Da Capo” na Banda 24 de Setembro

O método de ensino coletivo de instrumentos para banda de música “Da Capo” (BARBOSA, 2004), desenvolvido pelo professor Joel Barbosa e editado pela Keyboard, é resultado de vários anos de dedicação à pesquisa e à experiência adquirida em trabalhos com bandas de música. Após pesquisa concernente ao método a ser utilizado na Banda 24 de Setembro, o método “Da Capo” foi escolhido por dois motivos: 1) ele seria o único método elementar de aprendizagem musical produzido essencialmente para ser aplicado em bandas de música brasileiras e 2) a produção deste método se baseou nos métodos de ensino coletivo americanos para banda de música aplicados e analisados pelo autor, onde o mesmo relata que o sucesso desses métodos ocorrem devido a diversos fatores, entre eles: **a redução da desistência por parte dos alunos e a diminuição do tempo de preparo para que o alunos começassem a tocar na banda** (BARBOSA, 1994).

A aplicação do método “Da Capo” em uma turma de dezessete alunos iniciantes da Banda 24 de Setembro, com faixa etária entre 13 e 21 anos, ocorreu no período de 5 agosto a 18 de dezembro de 2005. Foram 252 horas de trabalho, distribuídas em 215 horas de ensino-aprendizagem, audições e apresentações, e 37 horas destinadas às reuniões pedagógicas e reuniões com pais e responsáveis.

Um estudo sobre esta aplicação do método “Da Capo” foi realizado por uma pesquisa em nível de mestrado intitulada: *Método Elementar para o ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”: um estudo sobre sua aplicação* (NASCIMENTO, 2007). Para isso, recorreu-se à análise bibliográfica, à estudos exploratórios e à pesquisa pseudo-experimental⁶.

⁶ Chama-se de *pseudo-experimentação* quando o pesquisador trata um fator experimental sob um grupo e estuda as conseqüências (MIALARET, 2001, p. 35).



Após a descrição e análise dos dados, esta pesquisa de mestrado concluiu que a aplicação do método de ensino coletivo de instrumentos de banda de música “Da Capo”, proporcionou a esta turma de alunos uma melhora significativa em diversos aspectos da aprendizagem musical na banda de música, entre outros ressaltamos: 1) a rapidez na formação musical inicial, permitindo uma rápida chegada destes alunos iniciantes à participação como instrumentistas nas apresentações da banda e 2) a baixa taxa de evasão. Neste último quesito, identificaram-se apenas duas desistências durante toda a aplicação do método. Devemos ressaltar que essas duas evasões ocorreram logo nas semanas iniciais e aconteceram por compromissos pessoais assumidos pelos dois alunos, impedindo-os assim de frequentar as aulas do método “Da Capo”.

A avaliação e acompanhamento dos alunos

Os bons resultados alcançados pela aplicação do método “Da Capo” e o mesmo ter sido adotado em todas as classes posteriores de aprendizagem musical elementar da Banda 24 de Setembro, deram lugar a novos questionamentos: **essa iniciação à aprendizagem musical, através do método de ensino coletivo, portará benefícios à continuidade do processo de aprendizagem musical destes alunos? No caso afirmativo, quais seriam esses benefícios?**

Para tentar responder a estas perguntas de pesquisa, um acompanhamento dos alunos desta primeira turma em que o método foi aplicado, foi colocado em prática. Para tal, estabeleceu-se um protocolo de avaliação baseado na análise do desenvolvimento educacional e técnico-instrumental ocorrido na sequência do aprendizado musical desses alunos por um período de quatro anos.

A sequência da aprendizagem musical na Banda 24 de Setembro e a avaliação

Primeiro deve-se observar que a atividade educacional na maioria das bandas de música amadoras é realizada de forma “autêntica”. Segundo a definição de Mialaret, uma atividade autêntica de aprendizagem ocorre quando existe uma adesão implícita do sujeito e a mobilização do conjunto de suas forças psicológicas (MIALARET, 2002, p. 74). Nenhum membro da Banda é obrigado a seguir um cursus escolar, desde que já possa efetuar as atividades inerentes à mesma, ou seja, tocar o repertório e participar das apresentações.



Na Banda 24 de Setembro, a aprendizagem elementar realizada pelo método “Da Capo” proporcionou aos alunos certo grau de autonomia⁷ para as leituras de novas peças musicais. Por isso, a preparação das peças por parte dos alunos é feita de forma basicamente autônoma, sendo somente revisada e complementada nos ensaios pelo maestro, por músicos mais experientes e pela modelagem⁸, não havendo a obrigatoriedade de seguir algum currículo da instituição. Porém, a coordenação pedagógica da escola elaborou um programa onde são ministradas palestras sobre disciplinas como: história da música, teoria musical e percepção. No que tange a técnica do instrumento, realizam-se aulas ministradas por músicos mais experientes da própria banda em formato de ensino coletivo divididos por naipes. De forma mais pontual, existe também, algumas palestras ligadas à técnica instrumental como: respiração, articulação e execução. Em nenhum dos casos citados é exigida a presença dos alunos. Ressalta-se ainda, que não há reprovação. Todos os participantes das aulas não têm a obrigatoriedade de ter um bom desempenho nos exames, quando há algum tipo de exame.

As aulas teóricas são realizadas no intuito de motivar o interesse do aluno pelas disciplinas, onde é explicado que se os mesmos desejassem proseguir os estudos musicais em instituições de ensino tradicionais, teriam que se adequar e adquirir os conhecimentos por elas exigidos. Bibliografias eram indicadas e fornecidas pelos palestrantes.

Na Banda 24 de Setembro, como na grande maioria das bandas de música amadoras brasileiras, a aprendizagem não está polarizada em provas e exames e sim na atividade principal das mesmas, ou seja, as apresentações públicas, funcionando de forma paradoxal à prática educativa escolar em nosso país como demonstra Luckesi (2006).

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2006, p. 17).

⁷ Utilizamos como autonomia, neste caso, a capacidade do aluno de ler e compreender os signos musicais de sua parte musical, conseguindo assim, transpô-los e executá-los no instrumento.

⁸ Observação de um indivíduo modelo. Existem autores que utilizam o termo comparação social.



A Avaliação como instrumento de Pesquisa

Concordamos com o professor Cipriano Luckesi em dizer que “avaliar é um ato de pesquisa, uma pesquisa científica” (LUCKESI, 2010)⁹. Por isso, neste caso, a avaliação não foi utilizada somente como processo de reflexão sobre como estão se desenvolvendo as interações professor-banda-estudante, mas sim, a análise de toda a conduta musical do aluno englobando as relações sociais, o desenvolvimento técnico e o envolvimento para a realização de seus objetivos.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como instrumento de análise de dados uma ficha de avaliação onde foram avaliados os seguintes critérios: 1) objetivos do aluno em relação seus estudos musicais; 2) evolução técnica do instrumento; 3) grau de conhecimento musical e atitude para atingir os objetivos; 4) avanços sucessivos na aquisição da aprendizagem musical; 5) desenvolvimento da prática de conjunto e, 6) estabelecimento de relações entre teoria e prática.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se: 1) a observação participante, pois o pesquisador atuou como professor e coordenador pedagógico da instituição e a coleta de dados, na maioria das vezes, acontecia no momento as aulas; 2) depoimentos informais e, 3) entrevistas.

Nos primeiros 18 meses após a aplicação do método o pesquisador estabeleceu relações bem estreitas com os alunos participantes da pesquisa, sendo o maestro e professor de clarineta e saxofone, propiciando uma coleta de dados semanal. A partir de setembro de 2007 o vínculo do pesquisador com a banda se reduziu para a atuação de coordenador pedagógico, sendo o contato presencial com os alunos reduzido a encontros anuais. Durante todo o meses de março de 2008, março de 2009 e fevereiro deste ano o pesquisador realizou encontros coletivos e aulas individuais efetuados duas ou três vezes por semana. Esses encontros não eram utilizados somente para analisar o desenvolvimento musical dos alunos através da execução de peças musicais, mas também, efetuava-se uma orientação pedagógica. Os alunos eram estimulados pelo professor a fazerem uma reflexão sobre seu desenvolvimento e seu planejamento para o futuro nos estudos musicais. A partir do conhecimento dos interesses do aluno, um tipo de repertório e até mesmo a procura de professor ou escola especializados eram sugeridos. Ressalta-se ainda, que relatórios mensais

⁹ Palestra no quadro do painel de discussão “Avaliação em música: concepções, desafios e práticas”, organizado pelos alunos da disciplina *Avaliação em música* ministrada pela professora Alda Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia em 26/05/2010.



eram obtidos através de outros professores, da diretoria e dos próprios alunos por meio de correio eletrônico.

Nesse contexto, vários alunos fizeram aulas de instrumentos com renomados professores nas cidades de São João Del Rey, Juiz de Fora e Rio de Janeiro, visando um melhor desenvolvimento técnico do instrumento. Um desses alunos que manifestou o desejo de realizar os estudos superiores de música, além de realizar aulas particulares de flauta, matriculou-se no Conservatório Estadual de Juiz de Fora buscando um melhor preparo para o vestibular. Observou-se ainda, que nenhum aluno desta pesquisa abandonou as atividades da Banda 24 de Setembro, e sim participaram de forma mais ativa disseminando o aprendizado adquirido fora da banda, na própria banda.



Resultados obtidos

A partir de meados do ano de 2008, seis alunos dessa turma começaram a se preparar para concursos públicos para instrumentistas de bandas militares e um para o vestibular em música. Em nosso último levantamento, três desses alunos são hoje músicos do Exército Brasileiro e duas alunas são musicistas da Força Aérea Brasileira. O aluno que prestou vestibular no fim de 2008 foi aprovado e atualmente cursa o quarto período de bacharelado em flauta na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ressaltamos que esses alunos, apesar de atualmente residirem em outras cidades, sempre que estão em Mar de Espanha participam das atividades da Banda 24 de Setembro atuando não somente como instrumentistas, mas também como professores.

Os outros alunos que não tiveram o objetivo de se tornarem músicos profissionais ou prosseguirem nos estudos musicais, continuam atuando na banda. Observa-se ainda, que vários atuam em grupos musicais nas igrejas da cidade e dois fazem parte de um grupo popular com outros integrantes da banda, onde realizam constantes apresentações na Região.

Conclusão

O presente trabalho buscou aprofundar as pesquisas sobre o funcionamento educacional das bandas de música verificando os resultados posteriores à aplicação do método brasileiro de ensino coletivo para bandas “Da Capo”.

Através de acompanhamento avaliativo, verificou-se que a **iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais contribuiu de maneira significativa no desenvolvimento musical dos alunos**, que conseguiram, em um espaço de tempo reduzido em relação a iniciação tradicional, -um percurso de aproximadamente três anos de estudos musicais- alcançar um nível que os permitiu chegar à atuação profissional e ao ensino especializado de música de nível superior. Os fatores identificados que proporcionaram essa contribuição foram: 1) abrangência em competências musicais adquiridas na aplicação do método, com exceção do solfejo; 2) a capacidade de avaliação, reflexão e autonomia dos alunos; 3) as deficiências da formação continuada da banda não impediram os alunos de adquirirem as competências desejadas por outros meios. Eles souberam identificar os pontos deficientes e souberam procurar auxílio, ora em outras instituições de ensino, ora com professores particulares, ou ainda, de forma autodidata, através de pesquisas independentes; 4) aprenderam, desde o início, a valorizar a importância da banda no que se refere a prática de



conjunto continuando sempre a participar das atividades da mesma e 5) o **ensino coletivo de instrumentos musicais valorizou o papel social da banda proporcionando aos alunos a conhecerem esse papel desde o início de sua formação.**



Referências

BARBOSA, Joel Luís da Silva. *An adaptation of american band instruction methods to brazilian music education, using brazilian melodies*. 1994. Tese (Doctor of Musical Arts) – University of Wahington-Seattle.

_____. *Da Capo: Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda*. Jundiaí: Keyboard, 2004.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

FUKS, Rosa. A Educação Musical na Era Vargas : Seus Precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A/Sonare, 2007, p. 19-23.

HENNION, Antoine. *La passion musicale: une sociologie de la médiation*. Paris: Métailié, 1993.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2. , *Anais do Encontro*. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 52-60.

KOELLREUTTER, Hans-Joachin. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: *Cadernos de Estudos: educação musical*, No. 1. Belo Horizonte: Através, 1990, p. 1-8.

LANGE, Francisco Curt. *História da Música nas Irmandades de Vila Rica. Freguesia de Nossa Senhora do Pilar do Ouro Preto*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Conferência*. Painel de Discussão “Avaliação em música: concepções, desafios e práticas”, organizado pelos alunos da disciplina *Avaliação em música* ministrada pela professora Alda Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia em 26/05/2010.

MIALARET, Gaston. *L’attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. In: Document de recherche de l’Observatoire Musical Français (OMF), Série Didactique de la musique, Université Sorbonne Paris IV. N° 19, juin 2001.

_____. *Psychopédagogie*. Paris: Presse Universitaire de France, 2002.

NASCIMENTO, M. A. T. *A Importância da Banda de Musica como formadora do Musico Profissional, Enfocando os Clarinetistas Profissionais do Rio de Janeiro*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais do Encontro*. Goiania : Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 51-57.



_____. *Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”*: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2007.

TACUCHIAN, Ricardo. Bandas: anacrônicas ou atuais? *Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 4, p. 59-77, 1982.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Escola de Música da UFBA: Inovando a Tradição, Acompanhando o Movimento Musical do Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P & A/Sonare, 2007, p. 256-264.



Cooperação e integração no canto coral

Rita de Cássia Fucci Amato
Universidade de São Paulo (USP)
fucciamato@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho integra a pesquisa de pós-doutorado *O trabalho do regente como administrador e a perspectiva organizacional do canto coral: contribuições interdisciplinares para administradores e regentes*, desenvolvida no Grupo de Estudos Organizacionais da Pequena Empresa (GEOPE), do Departamento de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Neste artigo, especificamente, discutem-se questões como a configuração do coro amador como atividade de lazer e/ ou de trabalho e as densas redes de relações intersubjetivas que são formadas no espírito de cooperação que propulsiona a atividade de coros amadores, grupos multifacetados em que se pode promover a educação musical e vocal, a integração interpessoal, a inclusão social, a motivação e a criação de laços de amizade e solidariedade.

Palavras-chave: canto coral, relações interpessoais, cooperação.

Introdução

A visão tradicional do coro amador como um espaço de lazer, motivação, integração interpessoal, inclusão social e como um grupo de ensino-aprendizagem musical e vocal não exclui sua análise sob uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo a interface música-administração. Nesse sentido, o presente trabalho visa a desenvolver a análise de aspectos organizacionais e administrativos relacionados à estruturação e ao trabalho de coros, bem como às atribuições e atividades desempenhadas pelos regentes desses grupos.

Portanto, neste artigo enfoca-se uma revisão bibliográfica interdisciplinar, nas áreas de música (regência e canto coral), administração de empresas, engenharia de produção, educação e sociologia, visitando-se autores como Nelson Mathias, Heitor Villa-Lobos, Abraham Maslow, Chester Barnard, Alain Wisner, Christophe Dejourns, Norbert Elias e Domenico De Masi.

Coro amador: lazer e trabalho, integração e cooperação

As relações entre coral e trabalho podem ser vislumbradas de duas perspectivas. Por um lado, o canto coral (amador) pode ser encarado como uma atividade de lazer, como uma ferramenta motivacional, inserida, no caso de coros de empresa, em programas de qualidade de vida no trabalho, definida como “o conjunto de ações, incluindo diagnóstico, implantação



de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais no ambiente de trabalho, alinhada e construída na cultura organizacional, com prioridade absoluta para o bem-estar das pessoas da organização” (LIMONGI FRANÇA, 2007, p. 167). Nesse sentido, o canto coral, como atividade lúdica, insere-se no período pós-1968, em que se iniciam as preocupações com a saúde mental do trabalhador, após os períodos de sua luta pela sobrevivência (século XIX) e da luta pela proteção à sua saúde (1ª Guerra Mundial até 1968)¹, conforme definidos por Dejours (1987, pp. 14-25). Por outro lado, a própria atividade coral pode ser analisada como trabalho, embora a definição do termo não seja simples e, geralmente, seja considerada trabalho apenas a atividade obrigatória (trabalho assalariado, trabalho produtivo individual, trabalho familiar e escolar), ou, ainda, apenas “o que acrescenta um valor e entre no circuito monetário” (WISNER, 1987, p. 11), o que no máximo caracterizaria o canto coral profissional, mas nunca o coro amador. Para Dejours (2008, p. 38), trabalhar seria “um ato orientado para um objetivo de produção incluindo os pensamentos que são indissociáveis dele”, noção esta que permitiria classificar quaisquer manifestações de canto coral como trabalho, já que coros fornecem serviços ou produtos culturais, tais como apresentações, concertos e gravações. Acrescenta-se ainda a questão da coletividade que envolve a noção de trabalho:

[...] trabalhar não é unicamente uma relação individual [...] entre um sujeito e sua tarefa. Trabalha-se sempre para alguém: para seus superiores, para seus colegas ou para seus subordinados. O trabalho é, pois, também, uma relação com o outro. Levanta-se aqui a questão fundamental da cooperação. Primeiro a cooperação horizontal com os colegas, com o coletivo de trabalho, com a equipe; e a cooperação vertical com os subordinados e com os chefes. (DEJOURS, 2007, p. 19)

O aspecto cooperativo é intrinsecamente vinculado à natureza do canto coral e constitui sua essência enquanto organização e a dimensão organizacional do canto coral ganha especial destaque ao se coadunar com a perspectiva de Barnard (1966), autor pioneiro da abordagem dos papéis no trabalho do administrador. O autor identifica os papéis do executivo como sendo os de “criar e comunicar” um “propósito comum” (ESCRIVÃO FILHO; MENDES, 2008, p. 5); nesse sentido, o regente se aproximaria relevantemente do administrador, já que é o líder capaz de criar e manter uma harmonia polifônica grupal no qual se fundamenta o trabalho artístico e educativo-musical desenvolvido no canto coral.

¹ Pode-se inferir, ainda, que após as etapas descritas por Dejours (1987), chegar-se-ia a uma “sociedade fundada não mais no trabalho, mas no tempo vago”, segundo Domenico de Masi (2000, p. 13).



Quanto ao canto coral, este é configurado como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração interpessoal e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social (FUCCI AMATO, 2007). Conforme expressou Mathias (1986), um coro tem diversos níveis de ação, desde um nível micro até o macro, proporcionando que o indivíduo se integre às dimensões pessoal (motivação), grupal (relações interpessoais), comunitária (melhora da qualidade de vida), social (inclusão) e política (participação democrática nas ações públicas, livre expressão de manifestações estéticas, artísticas, poéticas, de ideias e ideais).

Desde a Antiguidade clássica, as funções sociais do canto em conjunto são louvadas e, àquela época, a música era concebida como um fator integrado à política e à justiça. Na Grécia Antiga, tinham papel de destaque na educação dos cidadãos a música (*mousiké*) e a ginástica (*gymnastiké*), exercícios para a alma e o corpo (MANACORDA, 2000; PLATÃO, 1973, ARISTÓTELES, 1988).

Ainda que sob um viés nacionalista, varguista, unitarista e até por alguns considerados fascista, o maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos, grande idealizador e coordenador de um enorme projeto de canto coletivo no Brasil durante a Era Vargas (FUCCI AMATO, 2008), também notou exemplarmente a função social do canto coral, destacando:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe e indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87)

Destarte, o canto coletivo constitui uma notável ferramenta de integração interpessoal e socialização cultural. O canto coral atua, na perspectiva da integração, como um meio de eliminação de quaisquer barreiras entre os indivíduos, colocando todos em uma posição de aprendizes.

Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais. O regente-educador, na



igualdade da transmissão de conhecimentos novos para todos os coralistas, independentemente de origem social, faixa etária ou grau de instrução, tem o poder de envolvê-los no fazer do “novo”, ou seja, de colocá-los como agentes do instigante processo da criação artística.

Ao cumprir com as normas do coro, dedicar-se ao aprendizado da música nos ensaios e em horas extras, o indivíduo se integra ao grupo na busca de metas comuns, configurando um *carisma grupal*, por meio do qual todos os sentimentos e obstáculos são transpostos (ELIAS; SCOTSON, 2000), para que todos os indivíduos contribuam para o cumprimento dos objetivos comuns a todos os coralistas. Essa prática musical desenvolve um senso de união grupal em torno de metas e objetivos comuns, canalizando as ações e sentimentos individuais para uma produção artística coletiva, na qual se conjugam a disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação de cada um dos agentes, culminando na constituição do *carisma grupal*.

Para abordar mais densamente tal conceito, relevante é retomar brevemente o contexto teórico em que se insere no trabalho de Norbert Elias e John Scotson, que estudaram a fonte de diferenciais de poder entre grupos inter-relacionados, os estabelecidos e os *outsiders*.

Os termos *establishment* e *established* são utilizados pelos autores para se referirem, respectivamente, a um grupo e a indivíduos que, dentro de uma escala hierárquica, ocupam posições superiores de prestígio e poder. Tal grupo identifica-se e é reconhecido como uma “boa sociedade”, influente e melhor, construída sobre os pilares da tradição, da autoridade e da influência, presentes decisivamente nessa identidade social, sendo que seus membros também são considerados modelos morais para o restante da sociedade. Em oposição aos estabelecidos, encontra-se o grupo dos *outsiders*, concebidos como os *não* membros da “boa sociedade”, aglutinados em agrupamentos heterogêneos e difusos, com relações interpessoais de menor intensidade que os *establishment* e com um menor grau de reconhecimento e identidade cultural entre seus membros (NEIBURG, 2000).

A categorização dos grupos estabelecidos passa por um *carisma grupal*, e todos os que estão inseridos no *establishment* participam desse carisma e submetem-se às regras mais ou menos rígidas desse grupo, com o sacrifício da satisfação pessoal em prol do fortalecimento e coesão da coletividade:

A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle de afetos. [...] A satisfação que cada um extrai da participação no



carisma do grupo compensa o sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão às normas grupais. (ELIAS; SCOTSON, 2000: 26)

O coro atua, assim, como um neutralizador das diferenças sociais (em sentido amplo: econômicas, culturais, políticas, etc.; mas apenas em seu ambiente interno), permitindo a todos a integração em uma coletividade, da qual participam como *establishment*. Daí o carisma grupal, que principalmente em coros amadores é a base da motivação de cantores e regentes.

[...] a arte está ligada a receptores que, independentemente da ocasião em que as obras de arte são apresentadas, formam um grupo fortemente integrado. O lugar e a função que a obra de arte tem para o grupo derivam de ocasiões determinadas em que este se reúne. [...] Portanto, uma das funções importantes da obra de arte é ser uma maneira de a sociedade se exibir, como grupo e como uma série de indivíduos dentro de um grupo. O instrumento decisivo com o qual a obra ressoa não são tanto os indivíduos em si mesmos – cada qual sozinho com seus sentimentos –, mas muitos indivíduos integrados num grupo, pessoas cujos sentimentos são, em grande parte, mobilizados e orientados para o fato de estarem juntas. (ELIAS, 1999b, p. 49)

Concorrentemente ao carisma grupal, como seu ingrediente e produto, a estrutura organizacional menos hierarquizada e rígida do coro facilita a construção de relacionamentos intersubjetivos, ora harmoniosos, ora dissonantes, expressos na complexa polifonia construída a partir das vozes de cada cantor, unidas por naípe (grupo de vozes por tessitura: geralmente, sopranos, contraltos, tenores e baixos). É extremamente fidedigna, notadamente com relação aos coros amadores, a descrição:

As relações interpessoais são predominantemente horizontais, calorosas, informais, solidárias e centradas na emotividade. Para o indivíduo ou para o grupo no conjunto contam, principalmente o reconhecimento e a gratificação moral. Prevalece uma liderança carismática. Cada um está atento àquilo que deve dar aos outros; atribui muita importância ao empenho; tende a aprender o mais possível, para melhorar a qualidade de suas próprias contribuições; sente-se responsável; sabe para que ele serve; sabe para que serve a sua contribuição pessoal; não tende a descarregar sobre os outros as suas próprias responsabilidades. A disciplina provém do empenho pessoal, da atração exercida pelo líder, da adesão à missão, da dedicação ao trabalho, da fé, da generosidade, da participação na “brincadeira” [...]. (DE MASI, 2003, p. 675-6)

Nota-se ainda que o coro também oportuniza a aquisição de saberes artísticos e estéticos que podem provocar uma transformação na mentalidade dos coralistas e os auxiliar em seu desenvolvimento intelectual e crítico. Conforme expressou Mathias (2001), um coro tem diversos níveis de ação, desde um nível micro até o macro, proporcionando que o



indivíduo se integre às dimensões pessoal (motivação), grupal (relações interpessoais), comunitária (melhora da qualidade de vida), social (inclusão) e política (participação democrática nas ações públicas). Provém dessa conjunção de planos o poder comunicacional e expressivo do canto coral, sua “força *única*, própria; uma força vinda de uma ação *comum*, capaz de *comunicar* o concreto mundo dos sons, o abstrato da beleza da harmonia, e a plenitude do transcendental – eis o poder da Comunica Som” (MATHIAS, 1986, p. 15).

Conclusão

A partir da participação em um coro pode-se desenvolver o que Abraham Maslow (1908-1970) chamou de *auto-atualização*, isto é, “o uso e a exploração plenos de talentos, capacidades, potencialidades etc.”, sendo que o homem “se auto-atualiza não como um homem comum a quem alguma coisa foi acrescentada, mas sim como o homem comum de quem nada foi tirado. O homem comum é um ser humano completo, com poderes e capacidades amortecidos e inibidos” (MASLOW *apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 262). Além da motivação, da convivência e da aprendizagem proporcionadas pelo canto coral, essa prática também nos leva a um significativo *prazer estético*, ou seja, a um conjunto de manifestações significativas em termos de emoções e sentimentos.

Dessarte, no plano das relações intragrupais ou intraorganizacionais, o canto em conjunto desvela-se como extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações socioculturais, com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação.



Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1988.

BARNARD, Chester Irving. *The functions of the executive*. 17 ed. Boston: Harvard University Press, 1966.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Oboré, 1987.

_____. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, Ana Magnólia; LIMA, Suzana Canez da Cruz; FACAS, Emílio Peres (Orgs.). *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2007. pp. 13-26.

_____. *Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação*. Tradução de Laerte Idal Sznelwar e Fausto Leoposdo Mascia. São Paulo: Blucher, 2008.

DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Tradução de Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1999a.

_____. *Mozart: sociologia de um gênio*. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; MENDES, Juliana Veiga. O trabalho do administrador: uma visão geral e crítica. In: ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; PERUSSI FILHO, Sergio (Orgs.). *Administrar é... A evolução do trabalho do administrador*. São Carlos: RiMa, 2008. pp. 1-19.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. *Teorias da personalidade*. Tradução de Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdié. São Paulo: Harbra, 1986.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*: publicación del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, v.5, n. 2, pp. 1-18, 2008.

_____. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*: periódico da



Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Goiânia, v. 13, n. 1, pp. 75-96, 2007.

_____.; ESCRIVÃO FILHO, E.; AMATO NETO, J. 'Maestro as manager: the work of conductors beyond the stage'. IN: ANNUAL PRODUCTION AND OPERATIONS MANAGEMENT SOCIETY (POMS) CONFERENCE, 21, 2010, Vancouver. *Proceedings*. Vancouver: POMS, 2010.

LIMONGI FRANÇA, Ana Cristina. *Práticas de recursos humanos – PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos*. São Paulo: Atlas, 2007.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

NEIBURG, Federico. Apresentação à edição brasileira: a sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. pp. 7-11

PLATÃO. *A República*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difel, 1973. v. 1.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.

WISNER, Alain. *Por dentro do trabalho: ergonomia: método & técnica*. Tradução de Flora Maria Gomide Vezzà. São Paulo: FTD, 1987.



Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (1950 a 1989): seu processo educativo-musical

José Nunes Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
jonufer@globo.com

Denise Carvalho de Figueiredo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bolsista IC/UNIRIO)
denisekrammer@gmail.com

Resumo: São poucas as pesquisas que tratam da história da educação musical. Esta pesquisa registra um momento exemplar da história da educação musical brasileira. O Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (CIFT) foi realizado anualmente em Teresópolis (RJ) de 1950 a 1989, sendo um marco educativo-musical no Brasil. Acontecia nas férias de janeiro/fevereiro anualmente, com professores de música de alto nível, compositores, intérpretes e maestros. Muitos alunos do Curso se tornaram grandes intérpretes, regentes e compositores. O Curso era realizado pela Pro Arte, fundada na década de 30 na cidade do Rio de Janeiro. Tal curso foi pioneiro na América Latina. A pesquisa pretende (1) apresentar o processo educativo-musical do CIFT; (2) elaborar o histórico do Curso - quadro geral por ano das atividades (cursos, concertos, estréias, lançamentos, discursos de abertura), diretores e professores; (3) refletir sobre sua origem, seu pioneirismo e seu nível. Neste artigo não apresentaremos o segundo e o terceiro objetivos, somente o primeiro, pois eles serão apresentados em outros artigos. Os resultados são parciais, uma vez que a pesquisa está em andamento. A pesquisa é descritiva e está sendo desenvolvida através de consulta aos documentos do acervo da PRO ARTE (Feso/Teresópolis) e entrevistas, envolvendo: seleção do material, digitação e revisão da digitação, classificação e catalogação, elaboração e aplicação de roteiro de entrevista para diretores artísticos, professores e alunos e sua respectiva análise quantitativa (catalográfica e estatística – tabelas/gráficos/quadros informativos e analíticos) e qualitativa (entrevistas).

Palavras-chave: história da educação musical, Curso Internacional de Férias de Teresópolis, Pro Arte, Cursos de Férias, Ensino da Música, Teresópolis.

Introdução

São poucas as pesquisas que tratam da história da educação musical. Esta pesquisa registra um momento exemplar da história da educação musical brasileira. O Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis (CIFT) (sendo realizado de 1950-1989) acontecia anualmente em Teresópolis/RJ, sendo um marco educativo-musical no Brasil. Realizado nas férias de janeiro/fevereiro anualmente, com professores de música de alto nível, compositores, intérpretes e maestros. Muitos alunos do Curso se tornaram grandes intérpretes, regentes e compositores. O Curso era realizado pela PRO ARTE SOCIEDADE DE ARTES, LETRAS E CIÊNCIAS, fundada na década de 30 na cidade do Rio de Janeiro por Theodor



Heuberger (Munique, 1898-São Paulo,1987). Heuberger foi o fundador do Curso, apoiado por Maria Amélia Martins, mas a criação, concepção e execução do Curso foi de H.J.Koellreutter.



Figura 1. Os países representados no CIFT de 1965.

Objetivos/Methodologia

A pesquisa pretende apresentar o processo educativo-musical do CIFT. Os resultados são parciais, pois a pesquisa está em andamento. A pesquisa é descritiva, sendo desenvolvida através de consulta aos documentos do acervo da PRO ARTE(Feso/Teresópolis) e entrevistas, envolvendo¹: seleção do material, digitação e revisão da digitação, classificação/catalogação,

¹ Os procedimentos de coleta de dados são descritos a seguir. Em agosto de 2007 foi encaminhado o pedido de realização da pesquisa na FESO-PRO ARTE de Teresópolis. Somente em fevereiro de 2008 o acesso ao acervo do prédio foi permitido. Em março de 2008 conhecemos o acervo e para melhor organização,



elaboração e aplicação de roteiro de entrevista para diretores artísticos, professores e alunos e sua respectiva análise quantitativa (catalográfica e estatística – tabelas/gráficos/quadros informativos e analíticos) e qualitativa (entrevistas). O referencial teórico usado para análise dos dados se refere ao pensamento de H.J.Koellreutter, no que diz respeito aos discursos, entrevistas e artigos publicados na década de 50 e 60, mais especificamente. Do pensamento koellreutteriano serão retiradas afirmações, conceitos e questões, que serão confrontados com os dados, ou seja, serão os dispositivos conceituais e argumentativos que servirão de instrumento interpretativo dos dados.

Caracterização da nova pedagogia musical utilizada²

Koellreutter (1952) afirma que os princípios pedagógicos do CIFT se afinam com o seu conceito de música: “Música é comunicação, intercâmbio, expressão do pensar e sentir do homem. Como tudo, também ela é submetida à lei da evolução. Sua essência, porém, é sempre a mesma”(p.7).

Koellreutter (1954), quando inaugurou a Escola Livre de Música Pro Arte em Campinas, disse que o programa pedagógico da Escola era organizado

no sentido de desenvolver a personalidade, as qualidades humanas do aluno, de estimular a força criadora do jovem artista, o qual deve

designamos/dividimos o material em Acervo 1 as Revistas Intercambio de 1950 a 1986, de Acervo 2 os 32 livros de memória (que contém fotos, programas, reportagens e outros) e Acervo 3 com o material que se encontrava na sala ao lado da biblioteca, no primeiro instante “jogado”, que em setembro a instituição encaixotou tudo. Com isso não tivemos acesso integralmente ao Acervo 3. Não sabemos que fim tomará este Acervo 3 (fotos, documentos, material de secretaria e de tesouraria, programas de concertos e recitais, programas dos CIFT, fichas de alunos, partituras e outros). Em setembro de 2008 terminamos a coleta das fontes primárias (cópia e escaneamento dos Acervos 1 e 2) e iniciamos a organização e digitação das referências das fontes. Em setembro também iniciamos as entrevistas, sendo entrevistada a profa. Saloméa Gandelman, que participou do 1º Curso(1950) e o prof. Alberto Jaffé (professor e diretor artístico do curso durante 12 anos). Nossa primeira fonte impressa analisada foi a Revista Intercâmbio. Até maio de 2009 coletamos materiais das 39 edições do Curso. Foram feitas 1133 cópias e 230 escaneamentos (fotos, documentos, programas, artigos, reportagens, entre outros). Em 2009 outras entrevistas foram feitas: Carlos Alberto Figueiredo (aluno e último diretor artístico do Curso-1989), Gilberto Tinetti (professor e diretor artístico de várias edições do Curso), Walter Weiszflog (professor), Eliane Sampaio (aluna, professora e ganhadora de bolsa de estudo para a Alemanha), Walter Weiszflog (professor do primeiro curso de Técnica Alexander no Brasil, em Teresópolis) Helder Parente (aluno, professor e ganhador de bolsa de estudo para a Salzburgo), Marlos Nobre (aluno e conferencista) e Odete Ernst Dias (professora). Em 2010 foram feitas as seguintes entrevistas: Edino Krieger (aluno do 1º e 3º curso), Martha Herr (professora), Aloysio Fagerlande (professor), Samuel Kerr (coordenador e professor), Ricardo Tacuchian (professor), Celso Woltzenlogel (aluno e professor, ganhador de bolsa de estudo para Paris). Outras entrevistas agendadas, de alunos, de professores e de dos dois diretores artísticos vivos que faltam ser entrevistados.

² As citações literais das décadas de 50, 60, 70 apresentam outra ortografia, sendo que não colocamos (sic) nas “incoreções” aparentes nas citações literais. Isso indica que a escrita é a da época, não sendo, portanto, erros de digitação.



integrar-se em sua época, em seu meio, afim de cumprir sua missão: a de representar o pensamento do mundo em que vive(...)Procuraremos estabelecer um ambiente(...)propício ao desenvolvimento de jovens artistas. Ambiente de camaradagem e cooperação”(p. 42).

Esses são os mesmos princípios eleitos por ele para o CIFT (Koellreutter,1950)³.

Koellreutter (1950) caracteriza a pedagogia musical do Curso, fundamentada em uma filosofia sólida, amplamente divulgada pelo autor. As características pedagógicas do Curso são: (1)lema:“trabalho e recreação, disciplina e lealdade”; (2)“criar um real ambiente artístico que permita ao estudante conseguir um máximo num mínimo espaço de tempo”; (3)“Estabelece-se um ambiente de estudo em que sempre existe um alento de criação”(p. 26-27).

Koellreutter (1957), no encerramento do VII CIFT, afirma que o Curso objetiva “pôr os estudantes de música de nosso imenso Brasil em contato entre si, ampliar o estudo curricular da matéria, proporcionando um intenso intercâmbio de idéias e reintegrar a música no conjunto das outras atividades intelectuais, considerando que o nosso tempo, cada vez mais, acentua o todo das artes e ciências” (p. 40). Koellreutter (1957), no discurso de encerrando do 7º CIFT, declara que os Seminários⁴ visam:

colocar ao alcance dos alunos um nível musical de cultura musical e uma apreciável soma de conhecimentos correlatos;proporcionar um autêntico ensino artístico, baseado em programa moderno e eficiente;realizar cursos de aperfeiçoamento, sob a direção de mestres de renome internacional; completar a educação artística dos alunos pelo estudo de matérias, surgidas em conseqüência da evolução da arte e da ciência.Nos últimos decênios; oferecer aos alunos órgãos de consulta e centros de pesquisas, tais como: biblioteca,musicotéca,discoteca,laboratório musical,etc.;preparar a juventude para todas as formas da profissão e coordenar os estudos com as atividades artísticas do meio profissional;promover o intercambio de estudantes com outros estados e países.(p.41)

Schnorrenberg (1961), falando dos objetivos do Curso, mostra que

diante da proliferação desses cursos é freqüente e compreensível a pergunta: qual a utilidade e necessidade dessas realizações, pois é óbvio que dificilmente poderá aprender-se piano, canto, violino, regência e composição em quatro semanas”, e parafraseando Koellreuter ele diz que “o objetivo desses cursos é demonstrar que o ensino da música deveria ser mais que um complemento cultural da educação do jovem, ou seja um meio de desenvolver nele – independente do fato dele dedicar ou não sua vida

³ Fato dito também nas obras de 1950, 1952,1954,1056, 1957, 1970ª, 1970b.

⁴ Tanto Koellreutter como Schnorrenberg chamava, as vezes, o CIFT de seminários. “assim chamados pelo caráter das aulas que são dadas em forma de discussões” (SCHNORREBERG,1961)



profissional à arte ou não – suas faculdades de comunicação e percepção, faculdades de grande importância para o exercício de qualquer profissão, um meio de levá-lo ao trabalho de equipe, principalmente a um contato, direto e intensivo, com a vida contemporânea e seus problemas (p.1-2)

Interessante notar que os princípios pedagógicos foram mantidos. No discurso de Koellreutter em 1977, encerramento do XXVII Curso, ele afirma que a idéia, os fundamentos pedagógicos estabelecidos em 1950 ainda estão vigentes (KOELLREUTTER, 1977).

Metodologia: a exclusão do ranço do passado no ensino da música nas escolas de música

Alimonda (1961) declara que os cursos de férias suprem o trabalho das escolas de música, que não é suficiente, pois

um dos aspectos mais defeituosos no ensino da música nas escolas especializadas no Brasil, reside na falta de aplicação total de conhecimentos, como um todo, na educação dos alunos. Cada matéria existe por si só. Os professores de harmonia, de piano, ou de história, não coordenam as matérias, o que resulta na desvalorização de cada uma e na falta de aproveitamento do que elas proporcionam para a compreensão de outras (p.15).

As idéias de Alimonda(1961) são as mesmas que Koellreutter sempre apontava, o ensino da música nas escolas de música é fragmentado. Assim, Alimonda (1961) corrobora as idéias de Koellreutter que devemos abandonar as idéias pedagógicas do passado, com seu isolamento e fragmentação⁵.

O professor ideal para Koellreutter (1954) é “o guia, o amigo e conselheiro, que o conduzirá entre o abismo de adoração incondicional de tudo que pertence ao passado e adoção sem crítica de tudo que é atual e novo”(p.44). A metodologia nova, para Koellreutter(1956), é contrária ao não novo, ao tradicional. Koellreutter (1956) traz idéias bastante inovadoras em relação à educação musical, para a época e para a atualidade.

Como ainda em nossos conservatórios e escolas de música, dominam princípios que caracterizavam uma época passada e que não valem para a geração futura: a separação das matérias em principais e secundárias, em práticas e teóricas, a condição do valor absoluto do método e também do sistema, de uma determinada linguagem musical ou de uma determinada orientação estética(...)ainda dominam em nossos conservatórios o espírito de desprezo de tudo que é novo é o problema de como transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e mil vezes repetidos numa estéril, doutrinal e fastidiosa atuação que visa a conservação do ontem”(p.3).

⁵ V. queixa de Schnorremberg(1959) sobre o nível dos alunos do CIFT.



Koellreutter (1956) é muito radical ao definir a metodologia do CIFT, afirmando que a formação puramente técnica, “visando exclusivamente o malabarismo instrumental, a separação completa e virtual das matérias entre si, a indiferença dos professores de uma matéria para com a outra, a indiferença dos professores para com o problema educacional em geral, são sintomas deprimentes”(p.3-4). Para um ensino musical eficiente, que não objetive apenas o talento e a formação de gênios, o núcleo deve ser a formação humana do jovem. Ele crê que, com isso, chegamos ao fim da “especialização⁶ unilateral, da formação de virtuosos malabaristas, artistas de horizontes limitados, alheios ao destino da humanidade e da civilização, inconscientes de sua responsabilidade e de sua missão como intelectuais” (1956, p.5).

Aos “responsáveis” pela educação musical, Koellreutter clama que eles compreendam que “a música não é uma atividade isolada, mas sim uma parte do todo do pensamento humano, que a música erudita e popular constituem uma coisa só, e considerem, não apenas a unidade das matérias musicais, mas das artes em geral, e das atividades intelectuais, e até a unidade de passado, presente e futuro”(1956, p.5).

Ele sugere que abandonar o sistema e o método antigos não significa para recair no irracional, no não-metódico, significa a compreensão do todo, da origem, da criação. Assim, Koellreutter (1956) se refere a alguns erros do ensino musical ultrapassado: (i) o sistema de exames, (ii) o solfejo (restrito, isolado), (iii) a pedagogia sem bases psicológicas modernas, (iv) o ambiente “focalizado, medíocre e lúgubre”(sem diletantismo e prazer, “aniquilante da criação e da arte”, (v) um pedaço de papel chamado diploma,(vi)a indiferença e a falta de visão das autoridades (p.6). Com a observação desses problemas, Koellreutter(1956) aponta, então, para uma pedagogia musical nova.

As atividades diárias do CIFT: aulas, aulas ao ar livre (as vezes aconteciam recitais ou mini-aulas na rua), incluindo, concertos, palestras e conferências⁷, obrigatoriedade de participação em conjuntos, era diferente do que era na escola de música. Muitas vezes as explicações encontradas nas falas dos entrevistados eram por causa do local ser propício, mas acreditamos que eram os princípios pedagógicos que norteavam essa metodologia. Um tipo de instrução pedagógica diferente, além do ambiente de imersão e a cidade na serra. Vejamos

⁶ Hoje em dia muito criticada por Schafer (1990, O Ouvido Pensante, editado pela UNESP).

⁷ Foram conferencistas do CIFT: Villa-Lobos, Oscar Niemayer, Renato Almeida, Fernando Tude de Souza, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Guerra peixe, Marlos Nobre, Ronaldo Miranda, Mario Barato, Georg Hoeltje, Eduardo Loeffler, Renzo Massarani, Mario Baldo, Geni Marcondes, Homero Magalhães, Yulo Brandão, E. U. von Kameke, Dr. F. Biege, Dr. H. Duschenes, Prof. Ernest Huber-Contwig, entre outros.



as falas dos entrevistados, que corroboram a metodologia de ensino diferenciada do CIFT, o uso da música nova e do desenvolvimento da criatividade.

Quase todos os entrevistados afirmaram que já se fazia muita música moderna e contemporânea no CIFT. Fagerlande (2010) conta que “nos 2 anos que lá estive, o Koellreutter era professor de análise e composição(...)em 1979 me lembro de uma criação da turma de composição baseada no funcionamento de um liquidificador no palco!”. Krieger, que participou dos primeiros cursos como aluno, comenta que “nos anos em que participei na ênfase era a música antiga (cantávamos Lassus, Machault, o Magnificat de Buxtehude e música medieval) e também música contemporânea, tanto que contou com a presença de Krenek como professor de composição. Minha música 1952 foi composta lá”.

Sobre o uso da música moderna e contemporânea, Herr (2010) fala que no CIFT “eu sei que eu fiz [moderna e contemporânea]. Pelo programa do festival, cantei com o grupo de percussão, além de fazer um meio recital de lieder e o coro cantou uma peça de Ronaldo Miranda, o grupo de percussão também fez um outro concerto em que não participei. Turíbio Santos tocou um repertório brasileiro de século XX”. Sampaio (2009) mostra que a metodologia diferenciada do CIFT era baseada na música moderna. “Eu me lembro do primeiro ano que eu fui lá, eu nunca tinha ouvido falar em serialismo, dodecafonismo(...)eu cheguei lá e fiquei com cara de idiota, porque eu estudava no conservatório em Campinas, um conservatório tradicional, que fazia aquela harmoniazinha tradicional, aquelas cadências e tal”.

Kerr (2010) mostra que no CIFT a música nova era a tônica, dizendo que “Sim! Era feita a música do tempo presente, a chamada contemporânea ou moderna como diziam os que se opunham às idéias avançadas do Koellreutter”.

Em relação ao desenvolvimento da criatividade, princípio pregado por Koellreutter, Jaffé (2008) cita um exemplo que também mostra a diferença das atividades do curso para o padrão tradicional das escolas de música:

incentivamos a criatividade dos alunos através de programas como "o aluno comanda o espetáculo", gincanas, sempre em temas orientados musicalmente e sempre com a maior alegria. As gincanas, por exemplo, tiveram como tema um romance em capítulos como se fosse uma novela cujos personagens eram João, Clara e Roberto (Brahms, Wieck, Schumann) eles faziam até os comerciais. Outra gincana tratava de uma ópera sobre temas brasileiros no estilo de Mozart. Os alunos faziam tudo desde o texto, a música, cenários e indumentária. Outra gincana constituía em formar uma escola de samba com o tema barroco. Eles fizeram Bach, e só para você ter uma idéia a porta bandeira era Anna Magdalena Bach, grávida(...)além das aulas os alunos tinham a oportunidade de se apresentar em público através de audições freqüentes. Houve também oportunidade de gravações para a rádio local.



Herr (2010) afirma que “o processo de aprendizagem num curso de férias é sempre diferente, e a aprendizagem acontece justamente por ser mais intensivo, em grupo e diferente que o normal de escola de música”, isso é dito por quase todos os entrevistados, Fagerlande (2010), por exemplo, mostra que “a grande diferença de um curso de férias para uma escola de música tradicional é a duração dos cursos. No primeiro, acontece um contato intensivo com duração de 7 a 30 dias, dependendo do curso. Acredito que o mais interessante é este aspecto integral, de se ‘respirar’ música 24h do dia, todos convivendo no mesmo local; isto gera uma energia muito grande, e a troca de informações se dá de modo muito intenso”.

Woltzenlogel (2010) apresenta uma síntese das atividades “diferentes” do CIFT:

as aulas em cursos de férias são bem diferentes das aulas nas escolas de música, pois nos cursos os alunos praticam mais do que propriamente estudam. A oportunidade de trocar idéias e conhecimentos com novos professores e colegas é muito importante e continua sendo até hoje.

Para Krieger (2010), “um curso de férias é, necessariamente, diferente de um curso acadêmico tradicional. É um espaço para treinamento intensivo, sem obediência a currículos formais”. Herr (2010) diz que O CIFT era “mais divertido[comparado com Campos do Jordão], certamente, com as gincanas e jogos musicais”(p.2).

Dias (2009) mostra que o CIFT sempre usou o Parque Nacional da Serra dos Órgãos: “sempre teve o parque, sempre aproveitando o ambiente. Olha, o festival tem essa característica, não é? Talvez o festival que menos tenha essa característica de apresentação na rua, deixa ver, esse é de Campos do Jordão”. O fato da cidade ser “contagiada” pela música faz parte da imersão proposta pelo CIFT. Gandelman (2008) disse que “nós cantávamos em qualquer esquina de Teresópolis. Chegamos a cantar Arte da Fuga. Qualquer esquina nós cantávamos”.

Sampaio (2009) também afirma esse caráter nas atividades diárias do CIFT:

Acontecia música nas praças, na igreja, naquela igreja do alto, na missa de domingo. Eu me lembro de uma ocasião em que morreu lá uma pessoa ilustre e que eles me pediram pra ir cantar uns “Bach” na missa de lá, de sétimo dia. Haviam várias casas de pessoas de Teresópolis, geralmente pessoas da colônia alemã, que colocavam a casa à disposição pra se fazer recitais. Casas que tinham bons pianos, etc. Então, era um movimento muito grande. O coro e a orquestra funcionavam a todo vapor. No fim do curso sempre tinha um concerto com coro e orquestra e solistas.

Kerr (2010), por sua vez, afirma que tudo isso se deu pela proposta construída por Koellreutter:

o Curso de Teresópolis era diferente dos cursos regulares por ser um curso intenso, diário, afastado dos grandes centros e oferecendo



oportunidades especiais para os estudantes de música que estudavam e conviviam com seus professores um mês inteiro, num mesmo local(...)mas há que considerar que tudo girava em torno do Koellreutter que tinha uma visão inteligente do ensino e da prática de música e que durante sua vida sempre questionou os métodos vigentes, instigando a busca de um som novo e estimulando o bom ensino e a boa execução musical(...)fosse em Teresópolis, em São Paulo ou na Bahia, onde o Koellreutter estivesse, a música precisava ser pensada, estudada e praticada a todo o momento, quanto mais não seria em um lugar tão especial como Teresópolis para um curso de verão.

Tacuchian (2010) concorda com tudo isso, mas afirma que o “outro lado” deve complementar o sistema pedagógico-musical utilizado: “a filosofia dos CIFT era contra o academicismo excessivo das escolas convencionais. Isto não quer dizer que a escola formal, quando bem equacionada, não tenham a sua devida importância. Uma metodologia completa a outra” (p.2).

Finalizando, a fala de Gandelman (2008) sintetiza o aspecto da pedagogia nova do CIFT:

Basta dizer que eu acabei uma escola de música e eu fui uma aluna muito boa, muito estudiosa, e a primeira que eu tomei contato com o que quer dizer estética, não é? Imagina, falar de realismo socialista, que negócio é esse? Dodecafonismo, que negócio é esse? Quer dizer, nós estávamos parados na escola de música, quando muito, no impressionismo, Debussy quando muito. A música existia sabe como? De Bach a Debussy. Antes de Bach e depois de Debussy não tinha nada. Então, por exemplo, eu tomei conhecimento de música da Idade Média... Do estilo gótico, meu Deus do céu! Olha, eu fui de susto em cima de susto, de assombro em cima de assombro. Um mês de taquicardia! Não é brincadeira (p.4).





Figura 2. Koellreutter na classe de composição. 29º CIFT(1978)



Figura 3. 14º CIFT – Ester Scliar ensinando teoria, solfejo e harmonia(1964)

Geni Marcondes (1950), professora do 1º CIFT, fala do ambiente, um tipo de imersão tamanha que abarcava inclusive a cidade, como disse Sampaio (2009) citada anteriormente.

Ranchos de adolescentes, animados por um entusiasmo contagiante, desafiavam as cigarras e os pássaros, entoando com suas vozes frescas cânones antigos e madrigais polifônicos, enquanto que outros ensaiavam



passos de bailado pelas calçadas, e os mais velhos discutiam estética nas mesinhas dos cafés e outros ainda cruzavam as ruas apressadamente, sobraçando seus instrumentos musicais(MARCONDES, 1950,p.5)

Segundo Koellreutter (1957), nos CIFT

os sistemas de regras estáveis e contrárias à criação são substituídos pela pesquisa artística e pelo desenvolvimento do que de criador estiver em cada um(...)um ambiente em que o aluno jamais deixe de sentir o alento da criação e adquirir disciplina espontânea, que o capacite a enfrentar a problemática do tempo, em que tiver de viver (sic)(p. 40).

Desse processo, Mattos (1991) mostra que

é grande o número de profissionais que passaram pelo Curso Internacional de Férias na Pro Arte(...)A lista é interminável. Multiplicando-se a média de 100 participantes por cada curso em seus 39 anos de existência, teremos, no mínimo, 39.000 alunos passando por Teresópolis, em inesquecível permuta de conhecimentos e confraternização ([s.p.]).



Figura 4. Schnorremberg ensaia grupo de câmara ao ar livre.(1960)



Figura 5. 31º CIFT(1981). Lydia Podorolski Cooper rege coral ao ar livre.

Koellreutter justifica a inclusão no CIFT de várias formas de arte, juntando-se a isso o fato de Heuberger ser pintor e grande amante de todas as artes. A justificativa é clara na afirmação a seguir.

Um método de educação artística universal, como eu o idealizo, contribuirá, então, decisivamente para ela[transformação histórica do homem], formando e desenvolvendo, de maneira criadora, uma nova consciência não somente do indivíduo, mas também da humanidade: uma consciência do destino comum(...)Trata-se, por isso, de estudar línguas, de fazer teatro, de desenhar, de fazer música e de desenvolver as nossas faculdades manuais e criadoras sem pretendermos tornar-nos um professor, um ator, um pintor, um musicista ou um artífice. Trata-se de formar um homem. (KOELLREUTTER,1970a,p.4).

Alberto Jaffé (1970) divulga uma carta aos professores e alunos do XX CIFT, em 1970, normatizando novas orientações do Curso para 1971, que incluíam:

novas técnicas de ensino e aprendizado sobre música tradicional; uma nova síntese sobre os sistemas de educação musical; as perspectivas da composição atual (vanguarda); a experimentação da psicologia nos campos da musicoterapia; expressão corporal, dança, efeitos sonoros; novas técnicas de trabalho em equipe; sistema integrado para instrumentos de corda com arco; Laboratório de Desenvolvimento Auditivo(LDA); os novos aportes da Fisiologia e Acústica à Técnica Vocal(SOCIEDADE PRO ARTE, 1970, p.30).

O texto diz ainda que o Curso propõe “uma visão atualizada dos problemas de ensino musical, material de informação objetivo, recursos didáticos novos, e perspectivas sobre a criatividade musical atual”(p.30). Em 1971 “serão aplicados dois dias por semana: intercâmbio de informações técnicas; exposição de sistemas didático-pedagógicos; estudos sobre a realidade cultural brasileira”(p.30).



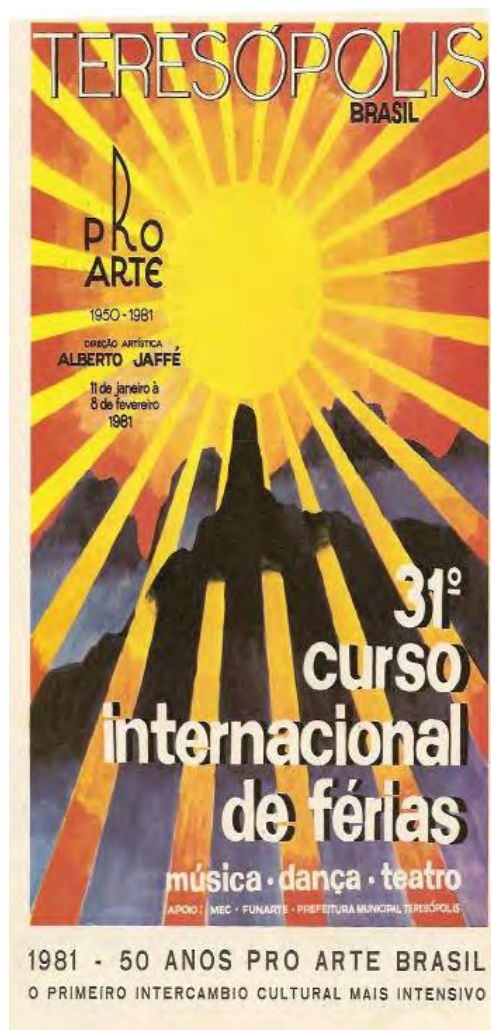


Figura 6. Capa do Programa de 1981.

Considerações Finais

Os resultados, ainda parciais, nos levam a concluir que o processo-educativo proposto por Koellreutter em 1950, com a inauguração do Curso, sobreviveu até quase os últimos instantes de realização do mesmo. Podemos dizer que os dados indicam a presença de uma série de “matérias” relacionadas a assuntos novos, bem como novos enfoques para matérias tradicionais. As atividades, sem dúvida, isso foi apontado pela literatura e pelas entrevistas, eram extremamente novas. Mas sem esquecer a tradição do passado, as grandes obras e estilos, embora com uma pedagogia extremamente renovada. O ambiente musical ultrapassava o muro da Pro Arte, da Pensão Alpina, do Hotel Higino, do Ginásio Poliesportivo, do Grupo Escolar Euclides da Cunha, da Igreja de Santo Antonio e da Capela das Carmelitas. Entrava nas casas, nos salões. Estava nas praças e ruas. Aulas e ensaios no jardim e apresentações em festas e eventos locais. Por isso dizem que Teresópolis é (ou era?) uma cidade musical, “a cidade dos festivais”.



Koellreutter, sem dúvida, foi o grande artífice desse feito, ajudando a construir um momento exemplar da história da educação musical brasileira. *Música et Arte ad Humanitatem*.



Figura 7. Cartaz do CIFT de 1970 (20ª edição do Curso)



Referências

ALIMONDA, Heitor. Existe no Brasil verdadeira educação musical? *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1961, p.14-17.

- JAFFÉ, Alberto. *Aos Professores do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 4 de janeiro a 11 de fevereiro de 1970. Exemplar datilografado, 1p.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. 1º Curso Internacional de Férias. Palavras pronunciadas por ocasião do I Curso Internacional de Férias – Pro Arte, em Teresópolis/RJ (03/01 – 15/02/1950). Exemplar datilografado (02p.). In: KATER, Carlos (Org.). *Cadernos de Estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FAPEMIG, 1997, p. 26-27.

_____. Música é Comunicação... *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º3/4. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.7, 1952.

_____. Pro Arte – Escola Livre de Música. Palavras pronunciadas por H.J. Koellreutter, por ocasião da inauguração da “Escola Livre de Música Pro Arte”, em Campinas. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.41-45, 1954.

_____. Considerações em torno do problema educacional da música. In: SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRO-ARTE – SÃO PAULO. *Intercambio. Suplemento Musical*. N.1, jan./mar., 1956, p. 3-8.

_____. Discurso de Encerramento do X Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.54-57, 1960.

- _____. *Teresópolis: 1970. A educação artística, o meio para a formação do homem novo*. Discurso do Prof. H.J. Koellreutter na aula inaugural do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis. 4 de janeiro de 1970a. Exemplar datilografado, 4p.

_____. *Discurso de Encerramento do XX Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 1 de fevereiro de 1970b. Exemplar datilografado, 3p.

_____. Discurso de Encerramento do XXVII Curso Internacional de Férias da Pro Arte (Teresópolis). *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º10/12. Rio de Janeiro/São Paulo: PRO ARTE, p.21-24, 1977.

MARCONDES, Geni. Teresópolis 1950. Primeiro Curso Internacional de Férias “Pro Arte”. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º1/3. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, p.5-10, 1950.

MATTOS, Américo. Abertura do Curso Internacional de Férias destaca Cultura. *Teresópolis Jornal*. Revista Municipal/Cidade. 12/01/1985, [s.p.].

_____. Pro Arte tem status para o Brasil e não o tem para Teresópolis. *Teresópolis Jornal*, 6 de julho de 1991, [s.p.].

SCHNORRENBURG, R. Teresópolis. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º4/6. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1959, p.41-42.



_____. *Palavras pronunciadas na inauguração das aulas do XI Curso Internacional de Férias Pro Arte de Teresópolis*. 8 de janeiro de 1961. Exemplar manuscrito, 3p.

SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRO ARTE – TERESÓPOLIS. Teresópolis 1971. Nova Orientação. *Intercambio - Economia e Cultura*, N.º7/9. Rio de Janeiro/São Paulo: SOCIEDADE PRO ARTE, 1970, p.30.

Entrevistas

DIAS, Odete Ernst. Entrevista realizada nos Seminários de Música Pro Arte do Rio de Janeiro por José Nunes, 2009.

FAGERLANDE, Aloysio. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

GANDELMAN, Gandelman. Entrevista realizada em sua residência no Rio de Janeiro por José Nunes, 2008.

HERR, Martha. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

JAFFÉ, Alberto. Reside nos Estados Unidos. 3 Entrevistas realizadas por meio eletrônico por José Nunes, 2008.

KERR, Samuel. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.

KRIEGER, Edino. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2010.

NOBRE, Marlos. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

PARENTE, Helder. Entrevista realizada na UNIRIO por José Nunes, 2009.

SAMPAIO, Eliane. Entrevista realizada em sua residência no Rio de Janeiro por José Nunes, 2009.

TACUCHIAN, Ricardo. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2010.

TINETTI, Gilberto. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2009

WEISZFLOG, Walter. Entrevista realizada por meio eletrônico por José Nunes, 2009

WOLTZENLOGEL, Celso. Entrevista realizada por meio eletrônico por Denise Figueiredo, 2010.



Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule
O método para iniciação de Heike Wundling, leituras e usos

Maria Cristiane Deltregia Reys
UFSM
cris_reys@hotmail.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa
UFSM
l.wilke@hotmail.com

Resumo: O presente artigo constitui-se em um recorte da pesquisa de mestrado que busca analisar as leituras de professores de violoncelo atuantes na região sul do Brasil, acerca dos métodos mais recorrentes na iniciação de crianças. O presente artigo focaliza as leituras de duas professoras colaboradoras acerca do método desenvolvido por Heike Wundling (1997). A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e as informações foram analisadas a partir do referencial de Roger Chartier (1997, 2002a, 2002b), no que diz respeito às leituras, as quais decorrem das relações estabelecidas entre o texto elaborado pelo autor, a materialidade do impresso, e o leitor. A análise demonstra que o método é um guia no trabalho das docentes, necessitando ser adaptado a partir das diferenças culturais e dos diferentes interesses dos alunos.

Palavras-chave: Educação Musical, iniciação ao violoncelo, método.

Introdução

O artigo visa analisar as leituras de duas professoras, Maria e Luisa¹, que atuam na região Sul do Brasil, acerca do primeiro volume do método de Heike Wundling (1997), utilizado na iniciação de crianças ao violoncelo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, focalizando-se as leituras acerca dos aspectos textuais, ou seja, textos verbais, imagens e partituras presentes no livro, e dos aspectos materiais, como organização visual e recursos gráficos.

Busca-se, inicialmente, fundamentar a análise a partir dos estudos de Chartier (1997, 2002a, 2002b) ao entender o texto musical como objeto de leitura passível de apropriação e interpretação, no intuito de compreender de que modo as concepções da autora atendem as necessidades das docentes; de que modo o método se adapta à realidade dos alunos brasileiros; e se há necessidade de complementação com outros materiais.

Apresenta-se, em seguida, a análise das leituras, buscando-se tecer um diálogo entre as professoras e autores das áreas de educação e de música. As considerações finais procuram traduzir de que modo as relações com as leituras interferem na prática docente.

¹ Nomes fictícios. As entrevistas foram realizadas, respectivamente, em outubro de 2009 e fevereiro de 2010.



O texto musical como objeto de leitura

O texto impresso, categoria à qual pertencem os materiais didáticos, representa, muitas vezes, um conjunto de percepções e idéias que caracterizam, ao longo de sua história, um grupo ou uma sociedade. Essas produções podem ser verbais, como livros e jornais, ou não verbais como imagens e partituras musicais, sendo que essas também podem ser chamadas de textos à medida que

[...] são construídas a partir de signos, cuja significação é fixada por convenção, e de que elas constituem sistemas simbólicos propostos à interpretação. A linguagem verbal, escrita ou oral, não é a única a estabelecer a um funcionamento semântico. Por isso, a extensão da categoria de texto. (CHARTIER, 2002, p.244)

Segundo o autor, o significado do texto vai além da materialidade do objeto, pois o processo de produção do impresso e a intervenção do leitor “sustentam a construção da significação” (CHARTIER, 2002a, p.244). Da mesma forma, esse processo ocorre com os textos musicais que são lidos e interpretados a partir do conhecimento musical e de experiências pessoais. Nesse sentido, a leitura ultrapassa o processo de decodificação de uma mensagem e o leitor não é um ser passivo, mas tem a possibilidade de reinventar a obra, fazer uma leitura pessoal produzindo significados próprios.

Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 2002a, p.53)

Se por um lado as leituras se encontram em meio a comunidades de leitores, cujas disposições específicas as distinguem e as constroem, por outro, a leitura não se encontra inscrita no texto, mas é o leitor que a ele dá significado. Assim, as obras não tem um significado fixo, ou seja, constituem-se em propostas que ganham sentido a partir da recepção de diferentes leitores, considerando que a “recepção inventa, desloca, distorce” (CHARTIER, 1997, p. 8) por estar diretamente ligada a história de cada sujeito, aos valores culturais e aos “hábitos ou as inquietações dos seus diferentes públicos” (ibid., p. 9).

Nesse processo, a editoração, que compreende “o formato do livro, as disposições da paginação, os modos de recorte do texto, as convenções tipográficas” (CHARTIER, 2002a, p.244), constitui-se em um conjunto de “fragmentos” que o editor determina e o leitor combina para criar “significações inéditas” no espaço “aberto às leituras múltiplas” (ibid.,



p.54). Sendo assim, a maneira pela qual os elementos visuais e textuais são organizados interfere nos processos de leitura, apropriação, significação e uso, conferindo maior ou menor liberdade ao leitor.

Deste modo, as leituras da comunidade de leitores, professores de violoncelo, atribuem significações aos métodos para violoncelo e delas decorrem práticas.

Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule, vol. I

O método elaborado por Heike Wundling, publicado na Alemanha, em 1997, constitui-se em um dos livros didáticos² mais recentes para o ensino de violoncelo, entre aqueles utilizados por professores na região sul do Brasil³. No texto introdutório, a autora indica que o livro é destinado a crianças pequenas em primeiro contato com o instrumento e esclarece aos pais que o aprendizado acontecerá de maneira lenta, lúdica e prazerosa. Orienta que as crianças devem ser incentivadas a “tocar” violoncelo todos os dias e não a “praticar”⁴.

Segundo Carvalho (2009), as atividades presentes no livro contemplam, em certa medida, aos parâmetros do fazer musical, apontados por Swanwick⁵ como possibilidade para um desenvolvimento musical no amplo sentido.

A Composição baseia-se, primeiramente, na exploração lúdica dos recursos sonoros [...] passa a incluir conhecimentos de notação musical convencional, requerendo do mesmo aluno um certo grau de planejamento. [...] *A Literatura* se refere basicamente a elementos do código musical e sinais gráficos indicadores das formas de execução características do violoncelo. *A Apreciação* se restringe ao ouvir-se e ouvir o professor. O método não propõe a apreciação de pequenas peças. O parâmetro *Habilidades Técnicas* combina de forma lúdica os exercícios para aquisição da técnica de execução do instrumento com aquisição de conhecimentos de notação musical. Está ligado aos parâmetros Composição e Performance, no sentido de viabilizar a prática dos mesmos. *A performance* envolve repertório de parlendas, pequenas melodias em cordas soltas e com notas da primeira posição, além das composições feitas pelo aluno. (CARVALHO, 2009, p. 42)

Segundo França e Swanwick (2002), metodologias que priorizam a vivência da música em todos os seus aspectos, dão significado mais amplo à educação musical e constituem uma das principais diferenças entre o trabalho feito para musicalizar e o trabalho

² O método para o ensino instrumental é um livro didático que geralmente apresenta noções de teoria musical, orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, exercícios organizados em ordem progressiva de dificuldades e repertório.

³ Durante a coleta de dados da pesquisa de mestrado foi feito um levantamento junto a professores atuantes nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

⁴ *Sprechen Sie deshalb nicht vom “Celloüben”, sondern vom “Cellospielen”*. (Wundling, 1997, p. 3)

⁵ Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London, Routledge, 1979.



voltado à *performance*. Nota-se que, atualmente, a iniciação ao instrumento tem sido influenciada por essa perspectiva e tende a tornar-se um espaço de educação musical.

Leituras

“Aqui ela tem um reencontro com o livro”. Luísa evidencia o apego que a criança demonstra ao livro de música e o atribui ao fato de que o livro didático tem ganhado diferentes suportes na atualidade, apresentando-se, muitas vezes, em forma de apostila ou cópias em folhas avulsas. Segundo Batista (2009), o livro didático é um objeto “multifacetado”, cujas diversas formas de apresentação, produção e reprodução são igualmente importantes na “transmissão e preservação do conhecimento da informação” por conterem o “texto didático” (ibid., p. 46).

As falas das professoras demonstram, entretanto, que o formato de livro como suporte, tem algo de mágico. Anne-Marie Chartier (2007) aponta duas justificativas para este apego: a segurança que o livro didático dá às crianças e suas famílias por trazer conteúdos apresentados de forma progressiva, e a organização desse tipo de material que se dá “em torno de um ou dois heróis, colocados em imagem, com talento, pelos ilustradores” (ibid., p. 153).

No *Der Cello-Bär*, o ursinho é um personagem ilustrado que dialoga e estabelece laços com as crianças, interferindo no processo educativo, pois mostra como cuidar do instrumento, como sentar, como segurar o arco. Na verdade, o ursinho está aprendendo a tocar violoncelo e acompanha a criança nas etapas de desenvolvimento. “[...] ele mostra que tem um pai, tem uma mãe e vai estudar violoncelo. Tira [o violoncelo] da capa, aprende a segurar, explora o instrumento, faz sonoplastia para as historinhas” (MARIA).

O personagem inserido pela autora cria um elo de afetividade entre livro, professor e aluno, estabelecendo uma cumplicidade que dá prazer e “tira um pouco o peso do trabalho” (MARIA). Luísa entende que a escolha do personagem está relacionada ao contexto cultural e por ser este livro de origem alemã, o ursinho não é uma “coisa muito nossa”. Apesar disso, pelo menos para as meninas, ele representa algo “do quarto [de dormir], uma coisa íntima” (LUÍSA).

Segundo Garbosa (2009), os livros didáticos são objetos culturais resultantes “das circunstâncias do meio, objetivando atender as expectativas e necessidades de um determinado contexto” (ibid., p. 22) e cuja dimensão material interfere na forma pela qual são recebidos, lidos e apropriados. Assim, Luísa acredita que é necessário adaptar os métodos à realidade das nossas crianças, para atingir os resultados segundo as propostas dos autores. Lembra que em algumas comunidades de descendência alemã, seu uso faz sentido, embora



afirme que é necessário “explorar o que você tem no momento, o que você está vivendo [...] não adianta trazer uma coisa de outro país. Eu acho que você tem que tentar resgatar o que é seu” (LUÍSA).

Entre as dificuldades relacionadas ao aspecto material, as professoras mencionam o acesso aos livros estrangeiros e as fotocópias.

[...] é um livro que é editado lá na Alemanha e fica muito caro pra chegar aqui, é inviável. [...] é a limitação de ser estrangeiro, porque se ele [o autor] está contando com essas cores para ganhar a criança, e a hora que a gente faz a Xerox? A gente perde a cor! (MARIA)

O uso de cópias em preto e branco praticamente neutraliza esse aspecto da dimensão material. Assim, Luísa pede aos pais que façam cópias coloridas das histórias a serem sonorizadas, a fim de que a criança “tenha uma fantasia a mais. A criança vai mais longe na hora de criar as histórias, de recriar”.

Quanto à organização visual, Maria sintetiza a influência, em sua prática, dos aspectos apontados por Chartier (1997, 2002),

O aspecto visual é muito importante também, desde as ilustrações, as cores, o tamanho dos pentagramas, todos eles começam com pentagramas grandes, de notas grandes [...]. Antes de ver esses livros eu não tinha atentado para o fato de que isso alivia um pouco o trabalho de leitura, é mais limpo, não oprime, [em relação a] aqueles pentagramas empilhados um em cima do outro, dentro de uma página, lotando uma página. Eu acho isso importante. (MARIA)

Além disso, o pentagrama com “bastante espaço entre uma linha e outra” deixa a leitura mais fácil e mais clara, pois “[...] olhar bolinhas entre espaços e linhas pode ser uma coisa muito confusa. Eu nunca fiz isso com quatro anos. Estou estudando muito para saber, para entender como é que a criança recebe aquilo visualmente e como ela decodifica” (MARIA).

Os elementos textuais, entre outras funções, deixam transparecer as concepções de ensino dos autores e guiam o leitor no sentido de uma leitura correta, desejada, aquela que “capta o texto na sua totalidade” (CHARTIER, 2002b, p. 123). Assim, se “por um lado a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares”, por outro lado “o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador, pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada” (ibid.).

Nos livros para o ensino de música, há a preocupação em direcionar o leitor à interpretação de diferentes estilos musicais e à compreensão de aspectos técnicos, específicos



a cada instrumento musical, a fim de evitar a assimilação de conceitos, posturas e procedimentos equivocados. Neste sentido, grande parte dos textos presentes nos livros didáticos manifesta a “preocupação dos autores em querer que a gente entenda bem a proposta deles” (MARIA). Apesar de serem consideradas importantes, as informações presentes nos textos verbais não são consideradas indispensáveis, pois a “música fala por si”, ou seja, as partituras e a sequência de organização dos conteúdos são suficientes para compreender os desejos do autor.

[...] [o professor] vai acabar entendendo a proposta porque os conteúdos são colocados de uma maneira tão orgânica, que não tem como você não entender a proposta do autor. Então eu acho que é preciso sim conhecer a proposta do autor. Mas não conhecendo, a própria escrita da notação musical mostra a você o que o autor quer. (MARIA)

Mesmo compreendendo as intenções do autor, o professor-leitor cria significações inéditas (CHARTIER, 2002a) e tende a criar, a adaptar a proposta inicial de acordo com suas necessidades. Assim, o professor “vai acabar se apropriando da proposta dele, [...] e vai acabar colocando numa situação que não é exatamente aquela que ele [o autor] coloca” (MARIA). Exemplificando, Luísa cita uma situação em que as atividades de composição, entre elas a sonorização de histórias ⁶, propostas por Wundling, foram utilizadas para desenvolver a escrita musical, devido à necessidade de adaptação ao interesse de sua aluna que, mesmo iniciante, desejava ler partituras ‘à priori’.

[...] quando ela descobriu o livro do *Bär*, ela ficou encantada também, porque ela sabia que tinha outro lado que ela podia explorar [...] aquilo ia ajudá-la a criar, a compor [...] “Ah, agora eu descobri esse som, como é que eu coloco isso no papel?” (LUÍSA)

Para esta professora, as imagens que acompanham essas atividades dão asas à imaginação, interferindo também na aquisição da musicalidade, pois, a partir das histórias ilustradas, a criança explora a sonoridade do instrumento e faz descobertas que interferem no fazer musical.

[...] em cima dessa história, cada criança vai fazer a sua, como ela imagina. Eu posso mostrar um caminho, mas ela vai curtir contar a história da forma dela. Um som que eu vejo, ou de floresta, ou de água... eu posso imaginar numa corda do violoncelo com o arco e ela pode sentir isso diferente. Essa pesquisa, não ir direto à leitura, de deixar a criança experimentar, pegar no violoncelo, sentir, ver que tipos de sons ela pode tirar, que pode usar o violoncelo com o arco, sem o arco, tem o *pizzicato*... (LUÍSA)

⁶ *Die Bärengeschichte* é proposta a partir imagens.



Além disso, a composição favorece o desenvolvimento da personalidade própria do instrumentista.

[...] faz com que você seja criativo quando você vai estudar mais tarde, quando você tem mais consciência de toda a técnica. Porque você vai ter uma noção do que o instrumento te oferece: se apertar mais ele vai ter um som, se apertar menos ele vai ter outro som. [...] se você dá oportunidade para a criança sentir isso desde o início, ela tem mais chance de desenvolver essa questão da musicalidade, de ter uma personalidade própria quando vai tocar. (LUÍSA)

Essa experimentação, além de “preparar musicalmente o aluno” o desperta para as habilidades relacionadas à técnica.

Você não precisa dizer que é staccato. “Ah professora, esse tam, tam, dá para fazer na ponta do arco? Como é que vamos fazer?” Daí ela vai experimentar querendo pular o arco. Não funciona porque o arco fica pesado. “Então, vamos fazer mais no meio, vamos [ver] onde ele pula aonde ele não pula...” (LUÍSA)

Segundo França e Swanwick (2002),

A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. (ibid., p. 14)

Imagens, partituras e traduções auxiliam a compreensão acerca dos conteúdos e objetivos propostos pelo autor, mas o texto em alemão representa dificuldades principalmente ao aluno que depende do professor para ‘decifrar’ o livro. Entretanto, entre as dificuldades em relação ao livro estrangeiro, o maior empecilho apontado pelas professoras está relacionado às questões culturais, pois os textos verbais, assim como as imagens e as canções, estão relacionados à outra cultura, que não a nossa. “Eu tento adaptar as coisas à nossa realidade [...] porque às vezes não é a nossa realidade como essa coisa de neve, [aqui] não tem. Então você substitui por outra coisa” (LUÍSA).

No intuito de facilitar o acesso às canções tornando-as conhecidas, as professoras buscam traduzir suas letras. Ressalta-se, porém, que “às vezes é difícil de traduzir, porque cada melodiazinha tem a ver com a história. Então na hora em que você vai fazer a tradução, não confere com a parte rítmica”. Assim, Luísa usa a imaginação e inventa, muda o tema. Apropria-se da idéia do autor e mantém a proposta do livro quanto à apresentação de determinado conteúdo, mas muda a letra da canção em nome da métrica.



Dentro daquele ritmo às vezes surge uma idéia: "Ah, o que lembra a você isso aqui? O pulo do sapo? Do canguru?" Então você acaba adaptando com uma letra muito simples [...] do ônibus, da bicicleta, do trem. Você põe uma letra que tenha a ver, dependendo do que acontece, notas repetitivas, alguma coisa assim. Então adapta com aquilo que está ao teu redor para que [o aluno] tenha uma maior assimilação do conteúdo, do que aquele capítulo está querendo fornecer. (LUÍSA)

Assim, diante dessa dificuldade, os professores buscam traduzir, interpretar, decifrar, tornando a aula de violoncelo um espaço no qual a oralidade configura um "modo de leitura" (CHARTIER, 1997) e permite a apreensão do texto por parte do leitor-aluno.

Considerações Finais

A partir dos relatos das professoras percebe-se que o método é um guia no trabalho pedagógico, necessitando ser adaptado de acordo com as especificidades encontradas na prática junto a crianças.

Os aspectos materiais do livro interferem no processo de ensino, podendo torná-lo mais lúdico, mais fácil e prazeroso. As imagens, enquanto aspectos textuais interferem na aquisição da musicalidade e são fatores importantes nos processos composicionais.

As concepções da autora, embora traduzidos por meio dos textos verbais e não verbais, não engessam a prática das professoras e são, por vezes, subutilizados devido à liberdade das leitoras-professoras na apropriação do livro e à problemática da linguagem estrangeira. Apesar disso, a seqüência de exercícios e o repertório auxiliam no entendimento da proposta da autora e representam uma seqüência progressiva organizada que facilita o trabalho docente, no que tange à iniciação ao instrumento.

Os textos verbais e não verbais representam ainda, um vínculo com o contexto de origem, que as docentes brasileiras procuram adaptar à sua realidade, podendo-se afirmar que a proposta de Wundling é lida conforme as concepções de ensino das professoras e as necessidades surgidas na prática. Tais características definem uma comunidade de leitores, a dos professores de instrumento que, apesar das dificuldades e necessidade de adaptações, encontram nos métodos estrangeiros a viabilização para o ensino do violoncelo.



Referências

BATISTA, A. A. G. *O conceito de livros didáticos*. In: Livros escolares de leitura no Brasil. Campinas: Mercado de letras, 2009. Pp. 41-73.

CARVALHO, Maria S. Análise do método Der Cello-Bär de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. In: *Cadernos do Colóquio*, n.2, versão *on-line*. Rio de Janeiro: Unirio, 2009. Pp. 25-42. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/colouquio/index>. Acesso em: 15/05/2010.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *À beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Patrícia C. Ramos (Trad.). Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

_____. *Textos, impressos e leituras*. In: A história cultural: entre práticas e representações. Maria M. Galhardo (Trad.). Rio de Janeiro: Difel, 2002b. Pp.121-139.

_____. *A ordem dos livros*. Leonor Graça (Trad.). Lisboa: Codex, 1997.

GARBOSA, Luciane W. F. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. *Revista da ABEM*, v. 21, p. 19-28. Porto Alegre: ABEM, 2009.

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

WUNDLING, Heike. *Der Cello-Bär: Meine erste Celloschule*. Mainz: Schott Musik, 1997.



Desenvolvimento de elementos musicais básicos através da percepção rítmica, vocal e instrumental com crianças de 2 e 3 anos

Katiane Ajulceia Dallago
UNIVALI
katianedallago@hotmail.com

Maria Aparecida Pio Santos
UNIVALI
m.pio@hotmail.com

Mônica Zewe Uriarte
UNIVALI
uriarte@univali.br

Resumo: Já existe um reconhecimento de que a educação musical ensina às crianças, requisitos importantes para a vida adulta, revelando uma relação estreita entre o desenvolvimento musical e intelectual dos indivíduos, relacionando esse desenvolvimento musical com outros processos de cognição, como memória, imaginação, comunicação verbal e corporal. Com base nessas reflexões foi realizado um estudo qualitativo, a partir da proposta da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica de um curso de Licenciatura em Música, onde foram realizadas sete intervenções com crianças entre dois e três anos em escola de Educação Infantil, no município de Itajaí, Santa Catarina. Inicialmente, os instrumentos musicais foram mostrados, assim como discutida sua utilização, com finalidade de identificar o timbre de cada um deles. Na sequência, trabalhou-se com a flauta doce, e considerando a idade das crianças, foram feitas algumas adaptações deste recurso. Durante uma visita dos alunos a um sítio, foi possível evidenciar, através da paisagem sonora daquele ambiente, sons graves e agudos, assim como outros elementos musicais como pulso, ritmo e intensidade. De acordo com o estudo, observou-se que, muito mais do que a técnica musical, a importância das aulas de música na escola ocorreu pela sensibilização musical das crianças, através de brincadeiras, exercícios rítmicos, canto, instrumentos, mostrando a elas o que já existe de musical na sua rotina, e assim despertando o interesse de um maior envolvimento musical.

Palavras-chave: educação musical, educação infantil, sensibilização.

A primeira infância

O ser humano está em constante desenvolvimento e apresenta a extraordinária capacidade de adaptação ao meio em que vive. A função da inteligência humana desde o nascimento é adaptar-se ao mundo exterior de forma evolucionária, em uma trajetória cada vez mais complexa na conquista do equilíbrio. “A hereditariedade, sem dúvida, determina a capacidade potencial do indivíduo, entretanto é o ambiente que deflagra o desenvolvimento desse potencial”. (RODRIGUES, 1996 p.83).

Segundo Rodrigues (1996), a criança de zero a três anos de idade está em uma fase, definida por estudiosos, como primeira infância, sendo esta caracterizada pelo movimento, o



espírito de aventura, a descoberta, a necessidade de expansão, o egocentrismo e a fantasia. Trata-se de um momento de grande explosão de alegria e vivacidade, sendo que neste período ela se encontra mais predisposta à investigação e a descoberta das coisas. É o momento da curiosidade, bem como da capacidade de maravilhar-se com o universo, um ser em permanente ebulição de idéias, de movimentos, de expectativas e constante aprendizagem.

Sabe-se que o uso da música com crianças pequenas tem referências em toda a história da humanidade, o que também justifica sua importância e uso constante nas mais diferentes culturas, mas somente nas últimas décadas é que alguns pesquisadores vêm se dedicando ao estudo desses processos e no desenvolvimento cognitivo-musical humano.

São crescentes as pesquisas sobre o desenvolvimento humano com enfoque para os processos cognitivos, em que a idéia de um ser humano fácil de moldar e dirigir a partir de influências externas foi sendo substituída pela idéia de um ser humano capaz de selecionar, assimilar, processar, interpretar e conferir significações aos estímulos e configurações de estímulo. No campo educativo, esta mudança de perspectiva vem contribuir para colocar em relevo o inadequado de alguns métodos de ensino essencialmente expositivos que concebem o professor e o aluno como simples transmissor e receptor de conhecimento, e de outro lado, para revitalizar as propostas pedagógicas “que situam na atividade auto-estruturante do aluno, na atividade auto-iniciada e, sobretudo auto-dirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem”. (SALVADOR, 1994, p.100).

O princípio vigotskiano demonstra que todas as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações entre as pessoas e exige logicamente uma maneira original de entender o desenvolvimento e a sua vinculação com a aprendizagem. Para ele, os processos de apreensão de algo novo se ressignificam em cada ser humano, de forma que a pessoa, ao incorporar o inédito ao seu pensamento, reinventa-o, transformando-se. (VIGOTSKI, 2003).

O processo de desenvolvimento humano abrange todos os aspectos do indivíduo de uma forma intimamente inter-relacionada. Tudo nele, o crescimento físico a evolução afetiva e da sensibilidade, os interesses, as motivações e o desenvolvimento intelectual estão indissoluvelmente ligados. (RODRIGUES, 1996, p.17).

Partindo desse pressuposto, mais uma vez fica evidenciada a importância de iniciar o processo de educação musical ainda na primeira infância, em virtude de ser uma fase em que todo o crescimento está acontecendo, abrindo possibilidades muito interessantes para o aprendizado musical.



Educação e Educação Musical

As atividades musicais realizadas na escola têm por objetivo, despertar nos alunos o interesse pela música, proporcionando através das brincadeiras, das cantigas, dos instrumentos e jogos, trabalharem a expressão, a sensibilidade, atenção, contribuindo também para a socialização e alegria, através da convivência dessa prática musical.

De acordo com Joly, “a inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo, tem sido muito valorizada. Assim, a música é ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades como, o autoconhecimento e a auto expressão”. (JOLY, 2003, p. 45).

Entendemos que essas habilidades não são desenvolvidas apenas pela música, outras áreas do conhecimento podem também estimular a socialização e o conhecimento individual, mas observa-se que a música na escola apresenta sempre essa configuração através da eleição das atividades propostas aos alunos.

Acredita-se que com a implantação da Lei Nº 11.769/2008, os conteúdos musicais passem a ser mais bem definidos e trabalhados com critérios de constância e progressão de conhecimentos, o que certamente concorrerá para que as escolas se organizem para a aquisição de melhores e maiores acervos de áudios, instrumentos e equipamentos, qualificando o desenvolvimento musical dos alunos, e também invista na contratação de professores com condições de bem conduzir esse processo de ensino e aprendizagem de música.

Afonso Galvão diz que “a música é importante por si mesma. Trata-se de uma das mais importantes expressões humanas e parte fundamental da cultura humana.” E quanto à relação entre música e desenvolvimento cognitivo: “não objetiva convencer que devemos estudar música para ficarmos mais inteligentes e sim, (...) de que a atividade musical tem importantes conseqüências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa” (GALVÃO, 2005, p. 54).

Na vida dos seres humanos, várias atividades como cantar e ouvir estão presentes. E todos nós, independente de idade, cor ou grau de instrução interagimos com esse ambiente. No entanto, é percebido que para crianças, a educação musical tem grande importância no que tange ao desenvolvimento para a fase adulta.

Este relato de experiência apresenta as sete intervenções musicais, propostas a partir da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, no quarto período do curso de Licenciatura em Música, realizadas em escola de maternal e jardim de infância com oito crianças de dois e três anos de idade. A proposta do estágio foi trabalhar os



elementos básicos da música, através da percepção rítmica, vocal e instrumental, visando desenvolver aspectos cognitivos e também promovendo a socialização, sensibilização e criatividade das crianças. A abordagem qualitativa de pesquisa é um enfoque bastante utilizado nas investigações acadêmicas voltadas à educação. No entendimento de Ludke e Andre, a abordagem qualitativa se justifica,

Na medida em que os acontecimentos e ações históricas foram analisados mediante o contexto, alicerçados sobre relatos pessoais e documentos históricos, cuja narrativa final se configurou na descrição, análise e interpretação dos fatos, sendo conferido ao pesquisador papel central em todo o processo investigativo (LUDKE et al., 1996, p. 89).

O primeiro encontro objetivou o conhecimento e a interação dos alunos, socializá-los com tema proposto, trabalhar canções e incluir alguns exercícios de rítmica simples, como bater palmas e pés. Durante a prática, instrumentos musicais foram mostrados, assim como discutidas suas utilizações, com finalidade de identificar e ouvir o som de cada instrumento, através de um teclado sintetizador.

Acredita-se na importância das atividades musicais nas escolas, seja em disciplina específica ou mesmo na utilização da música como ferramenta utilizada por outras áreas do conhecimento, pois a música, especialmente na educação infantil já faz parte da rotina da sala de aula, e segundo relato de professores, contribuindo de forma significativa na linguagem, na expressão, nas manifestações culturais e na interação com o meio. Por esse motivo, é possível encontrar sempre as portas abertas para estágios e intervenções específicas de música, pois diretores e professores são unânimes em apontar para a importância da música no ambiente escolar, da mesma forma que apontam para a dificuldade de trabalhar com esta área em virtude da falta de formação especializada.

Aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente. Para que isso aconteça, é necessário que a produção musical dos alunos seja valorizada em sala de aula. (BEINEKE, 2003, p. 86).

Em outra intervenção, o objetivo foi de trabalhar com a flauta doce, e considerando a idade das crianças, foram feitas algumas adaptações no manuseio do instrumento. Optando-se por utilizar somente a nota Si, uma fita adesiva foi usada obstruindo o orifício onde os alunos deveriam manter o dedo polegar, facilitando desta forma, a manipulação do instrumento. A música escolhida também foi adaptada. Para esta prática, os alunos foram mantidos sentados e posicionados em círculo, no qual cantaram a música do folclore nacional “A Corujinha” a fim



de que os mesmos conhecessem a música e pudessem repeti-la. Nesse momento, a canção foi executada com a marcação do pulso.

Quando as crianças aprenderam a cantar a música, foram trazidas as flautas solicitando que elas cantassem a música e fizessem na flauta o som característico da coruja no momento que a letra assim definia. O trabalho com a flauta doce, não teve a pretensão de fazer com que os alunos aprendessem a tocar de forma técnica, mas sim, que eles observassem o som da flauta e a facilidade do manuseio de instrumento. Considera-se também o fato de que, com um instrumento, os mesmos possam ter um contato mais efetivo com a música, sendo os responsáveis pela produção do som, tornando interessante o trabalhado da percepção de ritmo, altura, timbre e duração.

Segundo Beineke (2003) em relação ao ensino instrumental na aula de música e, mais especificamente, da flauta doce, uma idéia que deveria nortear o trabalho dos professores é a de que se pode fazer música com expressividade em todos os níveis, desde a primeira aula. Assim devem ser evitados os exercícios puramente técnicos que não sirvam ao objetivo central que é a própria expressão musical de uma obra, seja uma composição própria ou de outra pessoa.

... a prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar. [...] Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos em longo prazo, por meios não musicais. (SCHAFER, 1991, p. 295)

Durante a visita dos alunos a um sítio, trabalhou-se com os sons grave e agudo a partir da imitação pelos alunos, dos sons produzidos pelos animais encontrados naquele ambiente. “Uma das qualidades do som é a altura, podendo ser grave ou agudo, dependendo de sua frequência (número de vibrações por segundo). Quanto menor for a frequência, mais grave será o som, e quanto maior, mais agudo será”. (BRITO, 2003, p.35).

Após a compreensão das diferentes alturas apresentadas na imitação dos animais, foram utilizados os outros sons do ambiente, oportunizando aos alunos a observação de diferentes sonoridades, procurando enfatizar a “paisagem sonora” (SCHAFER, 1991).

Em outra etapa da prática, foi apresentado o CD Zeropéia (SOUZA, 2004), que proporcionou muitas atividades interessantes com suas músicas, e além do aspecto musical, as histórias apresentadas no CD têm como objetivo tratar questões como a individualidade,



diferenças e singularidades, encorajando as crianças a serem elas mesmas. Foram realizados trabalhos com os elementos básicos de música, como pulso, duração, intensidade e altura. Durante a marcação com passos, palmas, movimento do corpo e canto, pode-se perceber que os alunos se sentiam mais confiantes quando se expressavam com liberdade de movimentos, justamente a idéia trabalhada nas canções.

No decorrer do trabalho, o uso da flauta doce foi continuado, intercalando com apreciação musical, canto, marcação de pulso, utilizando também os instrumentos de percussão. Percebeu-se que aos poucos os alunos se familiarizavam com os instrumentos, com o andamento da música, e já executavam sozinhos a marcação do pulso e cantavam, tornando-se mais independentes da orientação dos docentes em relação a esses aspectos.

“Os alunos têm preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais diferentes, e precisamos pensar em como valorizar essa diversidade na sala de aula.” (BEINEKE, 2003, p.92). Essa experiência vivida durante o estágio mostrou a necessidade de refletir sobre a diversidade encontrada em sala de aula. Um dos acontecimentos mais marcantes ocorridos foi o de um aluno que na execução da flauta observando a partitura, disse que aquela partitura “tinha uma música”. Essas experiências reportam à reflexão sobre a importância e responsabilidade de ser um educador musical, influenciando diretamente no desempenho e motivação do aluno.

Baseados na aprendizagem adquirida e considerando os relatos aqui expostos, acredita-se que, muito mais do que a técnica musical, o objetivo maior da educação musical é levar a criança a despertar para o mundo dos sons, através de brincadeiras, exercícios rítmicos, canto, instrumentos, mostrando a elas a música que já existe no seu dia a dia, na sua rotina, de forma consciente, despertando o interesse e a percepção musical.

Apresentação final

Fez parte do planejamento de estágio uma apresentação final dos alunos em momentos que todos os alunos estivessem reunidos para a socialização dos trabalhos realizados em determinado período, em sala espaçosa destinada a essas atividades. Um grupo de crianças se apresentou com a música da corujinha enquanto as outras tocaram percussão. A música foi tocada no teclado por uma das estagiárias e todos os alunos cantaram, alguns também acompanharam com instrumentos de percussão e outros imitavam o som da coruja na execução da flauta. O resultado da apresentação foi uma surpresa, tendo em vista que o compromisso inicial era cumprir com os objetivos propostos, procurando dar atenção especial às crianças respeitando o interesse delas. A idade das crianças variava entre dois e três anos e



como o tempo era reduzido, sempre havia uma interrogação: será que estamos fazendo de modo correto? Eles estão interessados? Apesar da maioria sempre responder de forma positiva e mostrar interesse, houve aqueles que não demonstravam a mesma motivação, mas sempre havia respeito e procurou-se, na medida do possível, aproximá-los das atividades sem constrangimentos.

Quando foi levantada a problemática do estágio, foram questionadas as melhores estratégias para trabalhar a música na educação infantil com crianças de dois a três anos de idade, a partir de cantigas infantis. Também havia a preocupação com o pouco tempo destinado para o trabalho, principalmente quanto ao aspecto de manter a concentração dos alunos, considerando que eles já tinham muitas atividades na escola. Mas nossas dúvidas e questionamentos foram dissipados na apresentação de final de estágio.

Nessa apresentação as crianças estavam felizes, cantaram e tocaram, mostrando que sabiam a letra da música, já seguravam e tocavam na flauta com mais segurança assim como os instrumentos de percussão. Foi um show, deixando todos bastante surpresos, especialmente porque estavam fora do ambiente da sala de aula, e fazendo uma demonstração para os demais colegas da escola. Essa foi sem dúvida, a melhor resposta aos receios iniciais. Nesse momento foi possível perceber a importância tanto do aprendizado para os alunos como para as estagiárias enquanto alunas do processo de ensinar e aprender assim como da troca de experiências, considerada bastante significativa.



Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GALVÃO, A. Expertise musical, cognição e emoção In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes, UFPR, 2005. p. 54.

ILARI, Beatriz Senoi. *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

JOLY, Ilza Zenker Leme. A construção do conhecimento pedagógico-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1996.

RODRIGUES, Marlene. *Psicologia Educacional: Uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1996.

SALVADOR, Cesar Coll. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SOUZA, Regina. *Zeropéia*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior

*Eduardo Frederico Luedy Marques
Universidade Estadual de Feira de Santana
eluedy@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho busca investigar o discurso acadêmico em música como uma instância cultural-pedagógica que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música e cultura, quanto contribui para reificá-lo. Este discurso encontra-se dividido, aqui, a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior falam acerca de cultura, educação e currículo. As seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: Que concepções de cultura e conhecimento se depreendem dos discursos acadêmicos em música? Como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares? Assim, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semi-estruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural. As análises evidenciam que uma parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos decorre de uma concepção cultural tradicional-conservadora de cariz modernista que, legitimada pela via dos dispositivos institucionais-acadêmicos, ainda assume proeminência por entre o discurso acadêmico em música.

Palavras-chave: discurso acadêmico em música, formação superior em música, currículo e cultura.

Introdução

A presente comunicação apresenta o resumo das principais considerações teóricas desenvolvidas no trabalho de investigação que culminou em minha tese de doutoramento. Toma o discurso acadêmico em música como o objeto de estudo – compreendido, aqui, como uma instância cultural e pedagógica, tanto por refletir um determinado regime de verdades sobre educação, música e cultura, quanto por contribuir para reificá-lo; um discurso qualificado, que versa, em última análise, acerca do que deve valer como cultura e, conseqüentemente, do que se tem como legítimo de ser ensinado e, portanto, de constar como conhecimento curricular na área de música.

Para a realização da investigação, dois pressupostos básicos e inter-relacionados foram considerados: o de que o discurso acadêmico em música tanto reflete quanto age sobre sistemas culturais e seus significados, mas, também, que estes significados se vêem confrontados com as recentes questões sociais, políticas e educacionais postas pelo advento do reconhecimento da noção de diversidade cultural, um fenômeno claramente identificável



nas sociedades ocidentais contemporâneas (CANEN; MOREIRA, 2001), ao qual o discurso acadêmico em música, assim acreditava, deveria buscar responder.

O discurso acadêmico como objeto de estudo

Referenciais teóricos importantes para a problematização do discurso acadêmico em música advêm, em parte, dos Estudos Culturais (HALL, 1997, 2003; GIROUX, 1995, 1999, 2003) e do multiculturalismo crítico (CANEN, 2005; MOREIRA, 2001; COSTA, 2003; MCLAREN, 1997), os quais animados, sobretudo, pela chamada “virada lingüística”, enfatizam, de um lado, o papel da linguagem e do discurso na constituição do social e, de outro, a noção de cultura como prática de significação e local privilegiado das políticas de representação.

A partir de tais considerações, as seguintes questões nortearam o trabalho de investigação: *que concepções de cultura e conhecimento se depreendem dos discursos acadêmicos em música?*; e *como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares?*

Procedimentos metodológicos

Apesar de se encontrar manifestado em diversas instâncias textuais, tais como artigos científicos, textos curriculares, documentos institucionais, debates educacionais em música de toda ordem etc, tomei o discurso acadêmico em música a partir dos atos ilocutórios de professores de uma determinada instituição de ensino superior acerca do que efetivamente falavam acerca de cultura, educação e currículo.

É importante frisar que, a partir da perspectiva epistemológica adotada para tratar das questões de linguagem e discurso, se por um lado, os sujeitos do estudo são autores de seus próprios atos ilocutórios, por outro, seus discursos não pertenciam somente a eles, ou não se originavam unicamente deles. Até pela posição que ocupavam – a de representantes de uma instituição de ensino superior –, eles não só falavam, mas também *faziam falar* determinados discursos, acionando enunciados acerca do que significa conhecer algo e, em se tratando de docentes, de como este conhecimento deve ser organizado, hierarquizado e avaliado.

Deste modo, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música, todos pós-graduados e já com um longo histórico no magistério superior, foram tomados como sujeitos da presente investigação, compondo um determinado grupo



representativo das seguintes subáreas a que cada um pertencia: educação musical; práticas interpretativas; musicologia; etnomusicologia; composição e análise.

Estes sujeitos foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semi-estruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural.¹

Justificando a amostra

A amostra referia-se a um grupo heterogêneo de professores que, além do fato de ensinarem música na mesma IES e de representarem certas subáreas de conhecimento em música, terminaram sendo reunidos, em última análise, por terem manifestado interesse em participar do presente trabalho de investigação.

A representatividade da amostra e a possibilidade (ensejada) de que os dados produzidos pudessem vir a ser, de algum modo, aplicáveis a outros contextos, em situações similares de ensino superior de música – ou inspiradoras de reflexões acerca da discussão curricular, na área de música, a partir dos tópicos emergentes do multiculturalismo e dos Estudos Culturais – seriam, inevitavelmente, limitadas.

O que não significava dizer que os dados produzidos fossem irrelevantes para a discussão curricular e pedagógica mais ampla no âmbito do ensino superior de música brasileiro. Os professores, afinal de contas, pertenciam a uma instituição representativa por sua própria relevância histórica,² sendo, portanto, representantes de uma parcela importante do pensamento acadêmico em música.

Cinco professores, portanto, foram os sujeitos deste estudo. Todos pós-graduados e com um longo histórico no magistério superior (o mais “novo” deles, já é professor da instituição há mais de dez anos; o mais “antigo”, há mais de quarenta). Nomeados por pseudônimos, os professores encontravam-se, assim, situados relativamente às subáreas de conhecimento a que pertenciam:

- Educação Musical – Fanny
- Práticas interpretativas – Callado

¹ As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e junho de 2008, as quais foram gravadas e transcritas pelo próprio pesquisador.

² Uma instituição que existe há mais de cinco décadas, na qual gravitaram nomes importantes no cenário musical brasileiro, que oferece cursos de composição, regência, licenciatura, instrumento e canto, e que conta com um programa bem estabelecido de pós-graduação (mestrado e doutorado).



- Musicologia – Cecília
- Etnomusicologia – Benedito
- Composição e análise – Heitor

Entrevistando os professores

Um roteiro de entrevista foi estruturado em torno de certas questões atinentes à educação e à formação superior em música. Dentre estas, destaco as seguintes

- Que implicações a lei 11.645 tem tido para a estruturação curricular de um curso de graduação em música?³
- Que implicações haveria para a formação superior em música, por conta das ações afirmativas, ter de lidar com as experiências de alunos quilombolas ou indígenas?
- Como você avaliaria a afirmação do professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

Aspectos

A Lei 11.645: currículo e lutas por representação

Ao perguntar sobre a Lei 11.645, buscava discutir o significado das demandas por uma educação superior atenta à diversidade cultural. Afinal, o pressuposto fundamental para a elaboração da referida lei é a importância simbólica da história e cultura de grupos historicamente marginalizados, tais como os povos indígenas brasileiros e as comunidades afro-descendentes, nos currículos da Educação Básica.

P.: [...] Como é que você vê as implicações desta Lei [a 11.645, que obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a incluir em seus currículos o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena] para a formação acadêmica superior?

³ Lei de 10 de março de 2008, que faz uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a Lei 9.394, a conhecida LDB de 1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



Heitor: preferia não ter esse nome, assim, “história da cultura africana e indígena”. Porque a história da humanidade é a história da humanidade, essas culturas fazem parte da história geral.

Noutro trecho, o professor complementa:

Heitor: [...] Eu acho que se sabe muito menos sobre Shakespeare do que sobre... Se você pegar um aluno que entra na universidade hoje, ele certamente, em 99% dos casos, não tem a menor idéia do que é a Divina Comédia, por exemplo. Certamente ele não leu, talvez ele tenha ouvido falar, mas que ele leu, não leu. Então, assim, essa cultura européia, ou a “Grande Cultura” do Velho Mundo, eu não vejo ela aqui. [Vejo] em muito pequena escala. Que cultura eu vejo aqui? Vejo a cultura africana e, em menor parte, indígena.

Segundo Heitor, mais do que reforçar aquilo que todos nós já sabemos e conhecemos tão bem (através de uma obrigatoriedade de estudos sobre a cultura e história daqueles povos), seria mais importante, para uma formação acadêmica, realizar estudos centrados na cultura erudita européia.

Evoca-se, no discurso acima, uma concepção de cultura, tradicional e perfectiva, devedora de uma concepção moderna de conhecimento que reafirma seu caráter universal e totalizante. Assim, os estudos acadêmicos devem levar os alunos a conhecer o *patrimônio cultural da humanidade* – não por acaso, representado, no exemplo dado, pelo cânon literário de Shakespeare e Dante Alighieri.

Posição semelhante é manifestada pela professora Cecília:

Cecília: [...] *não penso, assim, na maneira de mudar o currículo, em vista de cada um vir de uma região diferente.* Por exemplo, em termos de história, eu vou dar aula de história da música, eu vou falar sobre Idade Média, sobre Barroco, sobre Renascimento, quer dizer, *eu tenho um conteúdo a cumprir.*

E, em outro trecho:

Cecília: [...] *se ele [o aluno] quiser falar sobre música africana, por exemplo, aí então ele tem de ser meu aluno, no caso, de folclore, para fazer essa distinção. [...] Porque o conteúdo que até então a gente tem nos livros falando sobre história da música ocidental não contempla música africana.* Então eu separo a questão assim, com relação ao conteúdo e o que é que eu posso usar de multicultural nesse sentido [grifos meus]

Percebe-se como certas fronteiras que hierarquizam e determinam os saberes que podem e que não podem figurar num programa de ensino de História são estabelecidas. Por isso, a música africana não poderia ser abordada na disciplina de *História da Música* – normalmente



tida como repositória do cânon artístico e cultural da humanidade – mas sim no espaço delimitado pela disciplina *Folclore*.

Desafiando a lógica dominante: ações afirmativas e a noção de conhecimento em música

Com a citação a Moreira (2002) acerca da necessidade da reelaboração de conteúdos que concorreriam para desafiar a lógica curricular e educacional dominante – eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual – buscava provocar os professores a discorrerem a respeito da vinculação entre uma necessária noção de cultura com as questões identitárias e as lutas por representação.

P.: o aluno ser homossexual, mulher, negro, indígena, cigano... você acha que o ponto de vista dele, a perspectiva dele não é afetada pela experiência dele, por ser mulher, ou por ser gay, ou por ser cigano?

Cecília: eu lhe digo, sinceramente, da minha posição: eu não tenho esse tipo de preconceito, eu não fico, por exemplo, questionando... eu tenho aluno que é pagodeiro – entenda, tocador de pagode... tem outro que gosta de pop, tem outro que tem banda de não sei o quê, tem outro que veio de uma cidade lá do interior, sabe? Na realidade, quando eu vou pra dar minha aula, *eu estou preocupada com o conhecimento que eu vou passar pra ele, né?*

Por não reconhecer a existência de relações de poder assimétricas que definem não só quem será autorizado a falar, mas também as maneiras como o conhecimento é construído a partir de tais relações, alguns professores assumem que sua prática não deve ser afetada por considerações de raça, etnia, gênero, sexualidade etc. A professora Cecília não vislumbra, por exemplo, qualquer conflito nesta relação entre saberes e identidades, ou seja, não toma como problemáticas as maneiras como os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos a partir de suas localizações culturais específicas. Tal posicionamento é reafirmado a seguir:

P.: que implicações haveria para a formação superior em música a consideração das ações afirmativas – cotas para negros, para índios, cotas para quilombolas?

Cecília: ... [silêncio]

P.: de que maneira isso poderia afetar a sua prática?

Cecília: não, a minha prática não afeta; não é porque é quilombola, é negro, ou é amarelo... isso não... O que eu acho, que afeta é não ter condições de frequentar, isso aí sim, isso afeta. [...]



Ao estabelecer que os saberes e a razão, legitimados num dado currículo, seriam correlatos de uma posição pretensamente neutra e “universal”, muitos professores deixam de considerar o fato de que os alunos falam e compreendem a partir de outros lugares, cujas experiências são marcadas por outras posições de sujeito, quase sempre diversas das de seus professores – sejam as de classe, raça, gênero, sexualidade, geração etc.

Callado: [...] essas terminologias, de afro-descendente, índio-descendente, quilombolas, eu considero *uma subtração do pensamento humano*. [...] fui até criticado uma vez num seminário de música afro, quando as pessoas falavam muito de consciência negra e eu disse, em alto e bom som, que, *pra mim, consciência não tem cor. Não tem consciência negra, branca, azul, amarela ou vermelha, existe uma consciência geral, que é a consciência humana*. [grifos meus]

As afirmações acima manifestam a crença liberal-humanista da igualdade entre os seres humanos, tomada como um princípio fundamental que deveria estruturar sociedades democráticas. Não faria sentido, pois, assumir que as experiências de silenciamento, marginalização e exclusão das vozes de certos grupos sociais e culturais decorreriam de uma maneira racializada de produzir e legitimar desigualdades e privilégios; e nem que a noção de conhecimento poderia vincular-se às experiências identitárias, tais como as de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade.

Uma posição divergente, no entanto, é afirmada pela professora Fanny:

Fanny: [...] de uma certa maneira, os currículos estão sofrendo pressões de classes que não tinham voz há um tempo atrás. Por exemplo, como eu vejo na Escola de Música agora a introdução do curso de Música Popular, que é uma coisa que se fala muito, mas que, realmente, não tinha tido nenhum tipo de possibilidade de penetração. Era uma coisa que se fazia, um tanto quanto que à margem da Escola, né?

[...] Eu vejo que esses paradigmas, eles, de uma certa forma, vêm sendo quebrados, tanto pelas cotas, de entrada de negros... e nessas alturas, eu já me pergunto se a gente não deveria ter cota para todo tipo de coisa, não somente para a cor da pele... e pra tantas outras coisas. Eu vejo que essas coisas estão sendo quebradas. [...]

Se em parte significativa dos discursos analisados podiam-se perceber atitudes e concepções culturais abertamente etnocêntricas e conservadoras, em Fanny encontramos um posicionamento francamente favorável ao reconhecimento da importância e legitimidade da diversidade cultural. No entanto, com o professor Benedito, ainda que em seu discurso encontremos a defesa do respeito à diferença e a crítica a atitudes conservadoras, questões



acerca de outras identidades envolvidas neste debate, apontavam para as seguintes considerações:

Benedito: [...] eu tenho muitos amigos homossexuais, gosto deles, *mas eu não posso pregar o homossexualismo*, quer dizer, *não me parece a coisa certa a fazer*. Eu não posso ser intolerante, *eu não posso prejudicar a pessoa porque ela fez essa opção*, entende? Mas, por outro lado, se fizerem proselitismo, eu não vou gostar. Então, *eu não favoreceria conteúdos que favorecessem, digamos, a prática do homossexualismo* [...]

E, em outro trecho:

P.: mas você não acha que as posições, os lugares e os papéis que nós desempenhamos, como homem, como mulher, homossexual, heterossexual, branco, negro...

Benedito: isso é problema deles, *a escolha é deles*, não precisa fazer clube.

P.: a perspectiva de uma mulher, de uma compositora mulher, é a mesma de um compositor masculino?

Benedito: não sei, talvez não seja, se não for melhor ainda. Quer dizer, eu não tô aqui para castrar ninguém, entende? Simplesmente, acho que certas coisas devem tomar seu curso.

Nossas crenças acerca da sexualidade, que fazemos circular através da ordem discursiva que acionamos e à qual pertencemos, manifestam as maneiras como concebemos a constituição de nossos próprios “eus”, além de indicar a parcialidade de nossas reivindicações acerca do conhecimento verdadeiro (GIROUX, 1999).

As respostas às questões sobre sexualidade evidenciavam pressupostos teóricos tão conservadores acerca desta temática quanto aqueles referentes à estética, ao currículo e ao conhecimento em música. Os vínculos entre aquilo que concebemos como conhecimento e a nossa localização como sujeitos sociais pareciam, pois, mais evidentes quando discorriamos sobre a sexualidade. Os trechos destacados acima terminavam por revelar como a “natureza situada do conhecimento” se manifestava, ainda que nossos discursos procurassem negá-la, através de reivindicações de neutralidade e objetividade.

Os trechos acima manifestam de maneira inequívoca os limites do conservadorismo às questões que envolvem a sexualidade. Da equiparação da afirmação da diferença com um “proselitismo” (“eu não posso pregar o homossexualismo”), até a menção à “escolha” que estes indivíduos fariam (e que, portanto, uma vez que eles “escolheram” viver assim, este



seria “um problema deles”), tudo isto manifesta os limites epistemológicos evocados por um discurso conservador acerca da diversidade de papéis sexuais e acerca da política das identidades.

Conclusão

Uma parte significativa dos enunciados analisados aqui revela uma mentalidade cultural conservadora, cujo cariz modernista, legitimado por via dos dispositivos institucionais-acadêmicos, parece ainda assumir proeminência naquilo que tomo aqui como “discurso acadêmico em música”.

Apesar da heterogeneidade existente, ainda que não possamos falar no discurso acadêmico em música como um bloco monolítico, culturalmente reacionário, ainda assim não podemos deixar de apontar para o fato de que uma parte significativa dos enunciados aqui analisados pode implicar numa política cultural de efeitos conservadores, evidentes na maneira de hierarquizar e selecionar saberes, habilidades e valores que servirão para o estabelecimento de critérios de admissão a vagas num curso superior de música; na defesa de padrões de excelência, definidos em termos estritos e relativos à chamada “alta cultura” ocidental; e na maneira de afirmar o que conta como conhecimento legítimo em música.

Parte do esforço empreendido no presente estudo referia-se à importância de se buscar uma desnaturalização dos pressupostos epistemológicos dominantes que fixam o significado do conhecimento em música. Para tanto, fazia-se necessário afrontar criticamente as premissas teóricas que sustentam o cânone acadêmico-curricular em música.

O que implicaria, em termos curriculares e pedagógicos, buscar explicitar que tudo aquilo que um cânone pressupõe e divisa, em termos de valores, habilidades e saberes, se dá muitas vezes através da própria cumplicidade que o cânone persuasivamente evoca, nos fazendo aceitar e naturalizar as condições sociais, históricas e culturais através dos quais ele se estabelece?

Que implicações práticas – em termos curriculares, metodológicos e didáticos – teríamos ao proceder à crítica de nossa práxis disciplinar, tradicionalmente meritocrática e eurocêntrica para buscar incluir outros atores e atrizes sociais e, portanto outras experiências e vozes? Que conseqüências teríamos ao conceber uma formação acadêmica em música que buscasse levar em conta que “todos os atores e atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo”? (MACEDO, 2007, p.67)?



Para tanto, precisamos discutir com profundidade a importância de uma formação musical atenta à diversidade cultural e à necessidade de se problematizar a diferença. Afinal, como nos diz Macedo (2007), o conforto curricular, que se busca naquilo que estaria já acabado, definitivo e estável, não mais atende aos desafios culturais contemporâneos, marcadamente híbridos e plurais.

Questionar o discurso acadêmico em música, em função de tudo aquilo que, através dele, se limita e, efetivamente, exclui, pode nos ajudar a propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares divisadas por este discurso. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que esta ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição de verdades totalizantes em música e educação musical.



Referências

CANEN, Ana. “Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural”. *Educação & Sociedade*, n. 77 (2001):207-27.

———. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.15-44.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. “Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente”. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação* 13, no. 48 (2005): 333-44.

COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.14-29.

GIROUX, Henry. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

———. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

———. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In Silva, Tomaz Tadeu (org).. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
———. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. *Educação e Realidade*, v.22, n.2 (1997):15-46.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.

———. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

———. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

———. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In Tomaz Tadeu da Silva (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-39.



MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Currículo, diferença cultural e diálogo”. *Educação & Sociedade*, n. 79 (2002): 15-38.



Discussões teóricas sobre a atuação pedagógica de professores de piano

Denise Cristina Fernandes Scarambone
Universidade de Brasília - UnB
dscarambone@unb.br

Resumo: Esta comunicação apresenta as discussões teóricas sobre a atuação dos professores de piano frente à diversidade de perfil e interesses dos alunos. Trata-se de texto elaborado a partir do capítulo *Construindo o referencial teórico* da dissertação de mestrado *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. As considerações finais apontam a prática do professor como um local de reflexão e, a partir desta, de aprendizagem de novos conhecimentos didático-pedagógicos, necessários para lidar com as situações imprevistas da profissão docente.

Palavras-chave: professor de piano, atuação pedagógica, pensamento reflexivo.

Introdução

Esta comunicação apresenta uma parte de meu trabalho de mestrado intitulado *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*¹, que teve como objetivo compreender como professores de piano refletem sobre sua atuação docente² a partir do que consideram como situações-problemas.

O interesse pela pesquisa parte da minha experiência como professora de piano. Assim ao iniciar minha carreira docente me deparei com inúmeras situações as quais não sabia como resolver, como por exemplo, como atender aos interesses diversificados dos meus alunos, como aproveitar as experiências musicais que os alunos traziam para a sala de aula que eram diferentes das minhas.

Comecei a perceber que o contexto da minha prática docente se diferenciava da minha época como aluna de Conservatório, principalmente quanto à diversidade de perfis dos alunos e seus interesses, objetivos e habilidades. Essas situações, ora tidas como problemas, ora como preocupações, me faziam refletir sobre minha atuação, sobre o que eu fazia, como fazia e por que fazia desta ou daquela forma. Foi essa experiência pessoal como professora que me levou a investigar as atuações de outros colegas professores de piano.

¹ SCARAMBONE, Denise C. F. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Brasília, UnB, 2009.

² O termo “atuação” está sendo usado com sentido mais amplo que “prática”, não se limitando, portanto, à sala de aula, mas a todo o contexto no qual o professor atua.



1. A atuação dos professores de piano

A ampliação da função do ensino de piano é realidade atual e têm apresentado desafios constantes para os professores, como por exemplo, situações não previstas da prática (Tourinho, 2006; Dias, 2007; Glaser; Fonterrada, 2007).

Tradicionalmente, o professor de piano podia ser identificado com o professor particular, que dava aulas individuais, ou professores de conservatório, ou mais raramente professores do ensino superior. O foco do ensino era transmitir conhecimentos e técnicas necessárias para formar o aluno virtuoso, concertista, desenvolvendo um ensino considerado excludente para aqueles que não se adequassem às exigências desse modelo.

Atualmente, o professor de piano atende a um amplo perfil de alunos (crianças e adultos) com interesses diversificados na aprendizagem do instrumento: lazer, acompanhamentos em igrejas, formação de concertistas, gosto pela música popular e/ou erudita. Tanto o formato de aula quanto as metodologias e conteúdos usados na aula de instrumento se ampliaram e oferecem uma gama de opções. Por exemplo, possibilidades de aulas em grupo, com seus vários formatos, como alternativa as aulas individuais. No caso do ensino de piano, Uszler (1995) observa que, com o avanço tecnológico, a terminologia ampliou-se para teclados eletrônicos, pianos eletrônicos, sintetizadores e outros. Assim, falar em piano seria restringir-se apenas a uma das várias possibilidades de instrumento de teclado.

Dessa forma, com a ampliação da função do ensino de piano, o professor possui um campo variado de atuação. Como mostra Tourinho (2006, p. 8), “o campo de atuação (...) vem transcendendo o espectro dos cursos de formação que haviam sido estabelecidos até a metade do século passado”. Hoje, muitos professores de música e instrumento ensinam em espaços que não eram “tradicionalmente pensados” (Tourinho, 2006). Nota-se a presença desses profissionais em campos considerados tradicionais como escolas de música, conservatórios e em novos campos como estúdios particulares, centros e projetos sociais, clubes entre outros lugares. Acrescenta-se ainda a estas possibilidades de atuação do profissional da música a inclusão da educação a distância (EaD).

Dias (2007) investigou o perfil de formação e atuação dos professores de piano de Porto Alegre /RS, e constatou que os mesmos atuam em diferentes campos como em escolas, em projetos sociais, em igrejas, como professor particular, dentre outros. Ela concluiu que há uma propensão das aulas de piano serem ministradas em espaços considerados não formais (entendido por locais que não são instituições de ensino de música).



Por um lado, a expansão dos campos de atuação tem extrapolado os espaços de ensino considerados tradicionais, ou seja, conservatórios e aulas particulares (Dias, 2007). Por outro, muitos autores têm discutido a falta de formação específica do professor de instrumento como um dos problemas da profissão (Araujo, 2005; Bozzeto, 2004; Louro, 2004; Dourado, 1996). Assim, na ausência de uma formação, uma das tendências do professor é “ensinar como aprendeu” tomando como modelo seus professores (Dourado, 1996; Louro, 2004; Tourinho, 2006; Viegas, 2006; Glaser; Fonterrada, 2007).

Louro (2004) observou que vários professores de instrumento não tiveram formação pedagógica nos cursos de graduação em música e que suas metodologias de ensino do instrumento estão associadas à “tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentistas” (Louro, 2004, p. 118).

Alguns autores sugerem que a reprodução de modelos experienciados possa estar vinculada à falta de formação pedagógica específica dos professores de instrumento. Para Glaser e Fonterrada (2007) a formação do músico-instrumentista é direcionada à execução, sendo que uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento. As autoras dizem que a ausência dos conhecimentos específicos da pedagogia do instrumento é uma das causas da tendência de “repetir os modelos de ensino com os quais teve contato durante o período de formação” (Glaser e Fonterrada 2007, p. 31).

Para Dourado (1996), perpetuar técnicas e métodos pode ser consequência da falta de formação pedagógica. Na visão do autor, a perpetuação de modelos reprodutivos pode estar ainda ligada à ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada (principalmente no que se refere ao ensino de pianistas), presente durante muito tempo no ensino de música. Nesse aspecto, Viegas (2006, p. 86) observa o quanto ainda estão “cravadas as marcas do tecnicismo e da formação de virtuosos” na metodologia de ensino do instrumentista nos dias de hoje.

Essas discussões são acompanhadas por propostas que desejam o afastamento de padrões aprendidos e repetidos sem nenhum tipo de reflexão, em virtude da preocupação em atender as necessidades específicas dos alunos. Estudos esclarecem que o ensino de instrumento, assim como o ensino em geral, voltado apenas a uma perspectiva reprodutiva, não fornece respostas para todas as situações que o cotidiano apresenta, pois a realidade apresentará dificuldades não-previstas, chamadas de “zonas indeterminadas da prática” por Schön (2000).



Considerando a diversidade dos campos de atuações, os professores de música e instrumento enfrentarão desafios de diferentes tipos e natureza. Atualmente, o professor se depara com situações “imprevistas”, consideradas como problemas ou preocupações, que ultrapassam os seus conhecimentos e os recursos metodológicos que aprendeu com seus professores.

1.1 Os problemas e as preocupações enfrentadas na atuação docente

No âmbito nacional, algumas pesquisas (Galizia, 2007; Machado, 2003;) abordam problemas e preocupações que os professores de música enfrentam no decorrer de suas práticas pedagógicas. Galizia (2007) em sua dissertação de mestrado buscou investigar sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em música. Entre os resultados, os professores pesquisados relataram a falta de motivação dos alunos fora e dentro da sala de aula, como uma grande dificuldade na docência.

O autor explica que a falta de motivação dentro da sala de aula se refere a fatos como indisciplina, exercícios e trabalhos que não são feitos, descaso com o conteúdo da disciplina entre outros. Já quando se refere a fora da sala de aula, Galizia (2007) aponta para a evasão dos alunos do curso.

Ainda sobre esse tema - motivação para aprender, o autor cita algumas pesquisas realizadas por Ruiz (2003 apud Galizia, 2007), onde conclui que, quando o professor utiliza de estratégias para obter a atenção do aluno, baseadas em elementos surpresas ou novidades, reduzindo a previsibilidade da matéria, os alunos sentem-se mais motivados e interessados para aprender. Dessa forma, ela destaca como elemento importante para estratégia, a criatividade do professor, ou seja, sua capacidade de gerar surpresa, novidade, curiosidade e suspense.

Machado (2003), ao investigar as competências docentes necessárias para o exercício da prática-pedagógica musical no contexto escolar, demonstra que durante as atuações profissionais do ensino de música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos alunos é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas no contexto escolar. Os docentes pesquisados demonstraram acreditar que os professores necessitam “organizar situações de aprendizagens interessantes aos alunos”



(Machado, 2003, p. 100) podendo estas situações facilitar e aumentar o interesse deles pelas aulas de música.

A autora revela que essa preocupação dos professores pesquisados em atender ao interesse dos alunos acontece como tentativa de motivá-los a participar da aula de música. Para ela, o fato desses professores possibilitarem espaços aos interesses dos seus alunos sugere que esses docentes realizam uma reflexão crítica sobre suas concepções de ensino musical às demandas da sua atuação nas escolas, podendo essa atitude ser percebida numa dimensão política. Por outro lado, Tourinho (1995) constatou que essa atitude não parece ser tão comum a outros professores de música do sistema educativo brasileiro.

Já na área do ensino de instrumento, problemas técnicos e sonoros (Amaral, 2000), questões de postura e tensão dos alunos (Pederiva, 2005) têm sido um dos problemas que professores de instrumento se deparam em sua prática. Observamos que a realidade muitas vezes é encarada como uma situação sem problemas, não fazendo parte desta, questionamentos sobre a própria prática (Dewey, 1959). Nessa situação, os professores mobilizam conhecimentos no seu dia-a-dia que já estão configurados como um hábito (Schön, 2000).

Em outros momentos essas situações são percebidas como novas, que extrapolam a essa rotina, consideradas como problema, e levam os professores a questionarem e refletirem sua prática a fim de encontrar formas para lidar com essas novas situações. Assim, a prática docente se revela como um lugar de aprendizagem de novas formas de ensino.

1.2 A prática como local de aprendizagem

O aprender a dar aulas na e com a prática, é reforçado por Bozzeto (2004), que afirma que professores aprendem a atender as necessidades dos alunos ao longo de sua experiência. Em sua pesquisa, a autora investigou as histórias de professores de piano e seus percursos na construção de identidades profissionais. Ela constatou que os professores são “capazes de perceber as necessidades dos alunos em aprender música, e avaliar constantemente sua maneira de dar aula” e destaca, sobretudo, que eles “se desdobram e se inventam para que os alunos, talentosos ou não permaneçam estudando música, com prazer” (Bozzeto, 2004, p. 103).

Essas afirmações indicam que o professor, constrói conhecimentos a partir da sua prática, desde que haja uma reflexão sobre esta, o que caracteriza o que tem sido chamado de



*epistemologia da prática*³. Segundo Tardif (2002), a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também “um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (Tardif, 2002, p. 237).

Araújo (2005) pesquisou os saberes pedagógicos dos professores de piano do curso de Bacharelado e concluiu que as professoras participantes “possuem um conjunto de saberes que orientavam suas práticas docentes e que por meio da experiência, passavam a ser articular com maior intensidade em suas atividades de ensino” (Araújo, 2005, p. 264).

Esses saberes foram “adquiridos e formatados no contexto de suas histórias de vida, no desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais” (Araújo, 2005, p. 264). Mesmo o curso de Bacharelado não tendo uma formação voltada para a docência, os professores adquiriram ao longo de sua carreira, “os saberes da função educativa” (Araújo, 2005, p.264).

Considerações Finais

Podemos concluir que, embora exista uma tendência de professores de piano em aplicar modelos e materiais de ensino aprendidos na condição de alunos, os problemas e dificuldades encontrados na prática docente podem se tornar também uma fonte de aprendizagem docente. Ou seja, a prática, por si, pode ser um local de reflexão e de produção de conhecimentos didático-pedagógicos, necessários para lidar com as situações imprevistas, complexas e únicas que a profissão atualmente exige (Schön, 1995, Pimenta, 2001; Fiorentini, Geraldí; Pederiva, 1998).

³ Terminologia proposta por Schön (2000).



Referências

AMARAL, Maria Luiza Feres do. A memória e o processo seletivo nas práticas cotidianas do estudo do piano: uma crítica às práticas pedagógicas. *Revista Arte On Line*. V. 3, p. 1-2. UDESC, 2000.

ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino Particular de Música. Práticas e Trajetórias de Professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004.

CARVALHO, Isamara. Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCAR, 2004.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIAS, Karla. Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre. Porto Alegre, (Dissertação de Mestrado), UFRGS, 2007.

DOURADO, Oscar. A formação do instrumentista. In: *Fundamentos da Educação Musical*. V. 3, ABEM, Porto Alegre, 1996, p. 50-60.

FIORENTINI;GERALDI; PEREIRA (org). *Cartografias do trabalho doente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GALIZIA, Fernando S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitário de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GLASER, Scheila; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Revista Música Hodie*, V. 7, n. 1, 2007.

LOURO, Ana Lúcia M. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese de Doutorado. UFRGS, 2004.

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

PEDERIVA, Patrícia L. M. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2005.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta e Ghedin (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, 2002.



SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-92.

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

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, Cristina. Cultura, repertório e aula de música. In: *ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 4, Goiânia, 1995. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 45-54.

_____. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set. 2006.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart e MACH, Elise. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schimer Books, 1995.

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 Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 82-90, set. 2006.



Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto-coral

Michal Siviero Figuerêdo
Universidade Federal da Bahia (UFPB)
michal.siviero@gmail.com

Resumo: A educação musical com idosos tem sido uma realidade em diversos programas fomentados na atualidade e o canto-coral é uma das atividades mais utilizadas nos variados programas governamentais e não-governamentais. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada com regentes participantes no IX Encontro de corais de Terceira Idade do Estado da Bahia – o ENCOTI, em 2009, na cidade de Salvador. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionários junto aos regentes e observação direta das apresentações dos corais. Buscou-se conhecer algumas concepções e práticas desses regentes e educadores atuantes no processo de ensino e aprendizagem de idosos no canto-coral. Os dados coletados e analisados revelam que algumas concepções e práticas eram recorrentes (como por exemplo, a seleção não-excludente e a presença da música popular brasileira no repertório), muito embora a diversidade também tenha sido uma característica marcante nas análises. O conhecimento destas concepções e práticas pode auxiliar outros regentes e educadores na busca reflexiva sobre melhores adequações, além de sugerir que novas pesquisas sejam encaminhadas a fim de propor estratégias e atividades mais apropriadas na educação musical com idosos através do canto-coral.

Palavras-chave: Educação Musical, Idosos, Canto-Coral.

A Educação Musical com Idosos no Canto-Coral

A educação musical, ao redor do mundo, tanto inclui educação em música como a educação através da música, dentro de um processo ao longo de toda vida, devendo englobar todas as faixas etárias (ISME, 1998)¹. E os idosos têm sido incluídos nesta realidade principalmente através de programas e projetos em organizações governamentais e não-governamentais. No Brasil, nos últimos congressos da área, encontramos relatos sobre experiências de ensino e aprendizagem com idosos ainda que em número bem reduzido em relação às outras faixas etárias (BONILLA, 2002; CORONAGO, 2007; FIGUERÊDO, 2008). Além disso, através de outros trabalhos como livros², artigos, relatórios de estágios e dissertações, percebemos que a experiência educativa musical contribui para a qualidade de vida das pessoas idosas, não obstante os efeitos biopsicossociais do envelhecimento possam interferir nesse processo (PINTO, 2005; SOUZA, 2005; ARAÚJO, 2006; LUZ, 2007; FIGUERÊDO, 2009).

¹ “The Isme Declarations of Beliefs”- *Internacional Society Music Education* (ISME).

² Até o momento, temos conhecimento de dois livros publicados no Brasil (ARAÚJO, 2006; LUZ, 2007).



Schafer diz que “se apenas pudéssemos descobrir a pedagogia correta” atenderíamos as demandas atuais que têm surgido nas comunidades (SCHAFER, 1991, p. 355). Embora a educação musical também aconteça em relações intergeracionais (RIBAS, 2008) e os idosos participem de atividades musicais variadas, a atividade de canto-coral tem se destacado como uma das mais fomentadas para esta faixa etária. E neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem com idosos também apresenta muitas peculiaridades requerendo concepções e práticas adequadas a fim de “adaptar os materiais e o currículo” (BRASIL, 2003). Nos trabalhos anteriormente citados, algumas reflexões já foram tecidas como, por exemplo, a necessidade de uma formação multidisciplinar que abranja o conhecimento dos aspectos ligados ao envelhecimento. Luz (2008) aconselha que o educador não “infantilize” seus alunos idosos e que:

No caso de um trabalho de canto-coral, este pode ser proposto de forma lúdica e prazerosa, com atividades pedagogicamente organizadas, considerando o potencial e os limites dos participantes que não devem ser tratados apenas como meros repetidores de melodias. (LUZ, 2008, p.52-53.)

Nesta busca do equilíbrio entre “o potencial e os limites”, sabemos que a performance é um dos objetivos principais do canto-coral e que pode ser impactada pelo aspectos biopsicossociais envolvidos no processo. Araújo (2006) salienta que “o regente de terceira idade deve conscientizar-se de que nem sempre o som conseguido é o ideal musical, mas precisa ser o melhor que eles possam alcançar.” (ARAÚJO, 2006, p.68). Diante destas considerações, será que as concepções e práticas de regentes (e educadores) atuantes no segmento da educação musical com idosos estariam em conformidade com estas sugestões citadas? Será que existiriam práticas recorrentes embora a diversidade seja uma característica marcante desta faixa-etária?

A pesquisa de campo: contexto e metodologia

A fim de investigarmos as questões levantadas, realizamos uma pesquisa de campo em Salvador, durante o IX Encontro de Corais de Terceira Idade da Bahia - ENCOTI - no ano de 2009³, através da utilização de questionário e observação direta das apresentações. O questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas foi respondido por 13 regentes dos

³ Esse evento é organizado há 9 anos pela Associação dos Servidores e Pensionistas do INSS/ Casa do Aposentado da Bahia – ASAP/ CAP. Esse 9º encontro foi realizado em 28/09 /09 no Teatro Caetano Veloso da Universidade Estadual da Bahia – UNEB.



14 participantes do evento⁴. Entregamos o questionário (disposto em folhas de papel A4) e, ao recebê-los respondidos, conferíamos as respostas a fim de perceber se alguma questão não havia sido respondida ou não entendida (quando marcavam várias respostas tendo sido solicitada apenas uma, por exemplo). Auxiliamos um dos regentes devido à sua deficiência visual – líamos as perguntas e anotávamos as respostas. Além da formação e da experiência dos regentes, as questões procuravam o conhecimento sobre a atuação dos mesmos nos corais, suas concepções e práticas. Nas próximas linhas, estão os dados resultantes que foram organizados e analisados à luz da literatura da área de Educação Musical e de outras áreas que estudam a aprendizagem e o comportamento dos idosos.

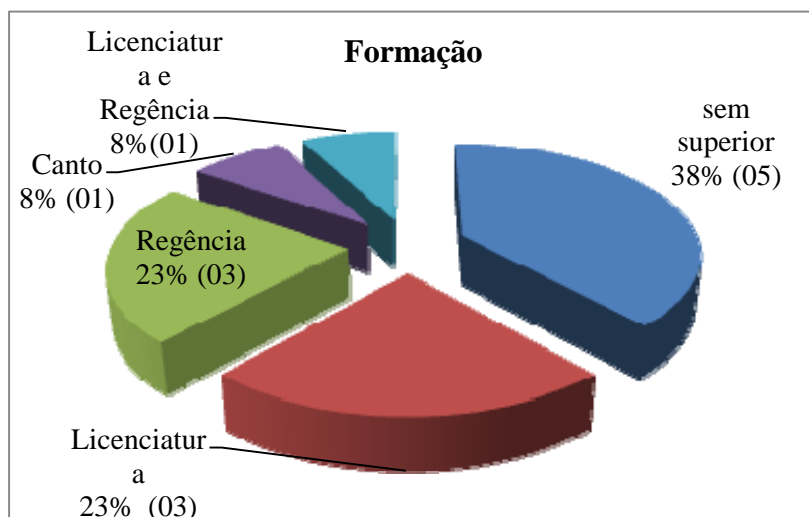
Concepções e práticas dos regentes: resultados, análises e conclusões

Neste trabalho, o termo “regente” diz respeito aos diversos profissionais de música que atuam neste contexto, principalmente nas formações mais recorrentes - Regência e Licenciatura em Música. Sabemos que o regente tem que atender a demandas pedagógicas musicais, bem como o educador atua como regente no canto-corais. Desta forma, Treze regentes colaboraram com a pesquisa através do preenchimento do questionário – nove homens e quatro mulheres. Com exceção de dois regentes que afirmaram tocar instrumentos melódicos (sopros e violino) todos os demais tocavam instrumento harmônico – violão e/ou piano.

Gráfico 1: Formação dos Regentes

⁴ O regente que não respondeu estava envolvido na organização do evento e, embora tenha aceitado participar da pesquisa, não conseguiu devolver o questionário a tempo – até o fim do evento.





Com exceção de dois profissionais que se autodenominaram “regentes” e realmente eram formados em curso de Regência, os demais não se autodenominaram em função da formação. Alguns que não tinham formação superior também se consideravam “educadores musicais”; outros formados em licenciatura chamavam-se “professores” e um respondente, cursando licenciatura em música considerava-se “regente”. Tal ocorrência reitera a percepção das funções interdisciplinares – regência e educação musical - que a atividade requer. Todos são atuantes em segmentos variados do ensino de música como, por exemplo, no ensino tutorial ou coletivo de instrumentos, corais infantis ou jovens, além do ensino regular público ou privado. Oito regentes possuíam experiência de mais três anos com a faixa etária idosa e cinco possuíam experiência de um ano a menos.

Sobre os aspectos de gestão de grupo, apenas um dos regentes afirmou centralizar as decisões sobre repertório e metodologia sem ouvir a opinião dos coralistas. Um participante não respondeu esta questão, e os demais (11) disseram que na maioria das vezes, procuravam tomar decisões após ouvir as opiniões dos coralistas, mesmo que nem sempre as atendessem. Apesar destes regentes desenvolverem uma liderança participativa, nenhum afirmou tomar decisões apenas em função dos desejos do grupo.

Gráfico 2: Gestão de Grupo



O estilo de gestão adotado pela maioria dos regentes pesquisados poderia ser enquadrado na “liderança situacional” onde os líderes procuram atuar de acordo com a situação, ora dando ênfase nas tarefas, ora nos relacionamentos (APFELSTADT, 2001). Em geral, os regentes disseram que deveriam marcar todas as opções oferecidas⁵, afirmação contundente, uma vez que no ambiente de aula-ensaio musical, os objetivos citados são ou estão constantemente interligados. Entretanto, como objetivo principal (e não único), o “desenvolvimento da capacidade musical dos coralistas através da aprendizagem” foi citado por quatro entre 12 regentes⁶. O treino de repertório para apresentações públicas (03) e a promoção de um momento prazeroso (03) apareceram empatados enquanto que a integração ou socialização dos coralistas foi a opção marcada apenas por dois regentes.

Nenhum regente afirmou acreditar que os coralistas idosos participassem do coral com a intenção direta de aprender algo. Muito embora a maioria dos regentes acreditasse que os coralistas participassem da atividade visando lazer (07) ou socialização (05), apenas alguns destes procuravam corresponder a estas expectativas, pelo menos como primeiro objetivo. Vejamos a tabela a seguir⁷:

Tabela 1: Comparação entre os objetivos

REGENTE	FOCO/REGENTE	FOCO /ALUNOS (visão do Regente)
Marlon	Promoção do prazer	Lazer, prazer
Gilgal	Promoção do prazer	Lazer, prazer
Naomi	Promoção do prazer	Socialização

⁵ Questão 9 do Questionário (Apêndice A). Resumidamente, voltadas para (a) repertório, apresentações (b) aprendizagem, (c) socialização, (d) prazer.

⁶ Um participante rasurou algumas respostas assinalando todas as opções em algumas questões – por isso aparece 12 regentes em vez de treze em alguns quesitos.

⁷ Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

Pedro	Treinamento do repertório	Lazer, prazer
Dailo	Aprendizagem	Lazer, prazer
Celso	Treinamento do repertório	Lazer, prazer
Cecília	Aprendizagem	Socialização
Ivone	-	-
Tamo	Socialização	Socialização
Morgano	Aprendizagem	Socialização
Jerson	Socialização	Socialização
João	Aprendizagem	Lazer, prazer
Paloma	Treinamento do repertório	Lazer, prazer

Embora a maioria dos regentes pensasse que a busca do lazer e da socialização fossem os principais objetivos dos idosos, apenas Gilgal, Tamo e Jerson estavam em conformidade com o objetivo que pensavam ser o de seu grupo. Vale destacar que os regentes flexíveis que procuram utilizar os conteúdos extra- musicais como um veículo para o desenvolvimento dos conteúdos musicais (APFELSTADT, 2001), provavelmente serão aqueles que alcançarão os melhores resultados motivacionais e, conseqüentemente, os performáticos. Além disso, estudos demonstram que os trabalhos educativos com a faixa etária idosa devem ser essencialmente participativos (NERI, 1999).

Apenas três regentes realizavam alguma seleção ou teste (excludente) para a admissão dos coralistas no Coral. Dez salientaram que classificavam as vozes em naipes⁸, não excluindo ninguém que desejasse participar. Onze não usavam nenhum método específico e dois comentaram utilizar atividades de Dalcroze e Kodály. Todos os regentes realizavam exercícios de aquecimento vocal (vocalizes); apenas um regente não realizava exercícios respiratórios e nove, além de vocalizes, também desenvolviam exercícios de articulação vocal. Todos ensaiavam músicas para apresentações e, neste repertório, a música popular era utilizada em todos os corais e em seis corais também eram ensaiadas músicas eruditas e/ou religiosas.

Vale lembrar que cinco regentes afirmaram anteriormente que o foco principal em suas atividades era promover o lazer ou a socialização, mas sete afirmaram utilizar dinâmicas e brincadeiras durante os ensaios – o que denota que a promoção de uma vivência prazerosa e socializadora pode fazer parte da realidade, ainda que não apareça como objetivo principal. As atividades de expressão corporal, coreografias e encenações eram as menos desenvolvidas, bem como também o ensino de teoria musical e a prática de conjunto instrumental.

Nas respostas abertas à pergunta “Como você seleciona o repertório? Quais são os principais ajustes e arranjos musicais?”, cinco regentes declararam que escolhiam as músicas

⁸ Extensão vocal – Soprano-Contralto, etc.



baseando-se na extensão vocal, no nível ou na capacidade dos alunos e quatro salientaram que utilizavam músicas fáceis, conhecidas, “alegres e bonitas”. Dois regentes responderam que o repertório girava em torno das apresentações ou de datas comemorativas. Sobre os arranjos criados, um regente afirmou que “às vezes, mudanças no tom eram necessárias” e outros dois utilizavam arranjos prontos ou criados por eles mesmos. Percebemos que cada respondente deu um foco específico à sua resposta - sobre o nível dos alunos, ou caráter das músicas ou arranjos. A resposta que consideramos mais abrangente foi a do regente Maurício:

Procuro músicas alegres, com muitas variações, algumas elevações de semitons, solo; fáceis e conhecidas; arranjos baseados no naipe; assovios, palmas, solos de um baixo; vozes de ouvido. Voz principal: tenor (mais contralto, sopranos); 3ª e 5ª combinadas, paralelas, tipo “Ray Coniff “. (Maurício, 41 anos)⁹

As atividades corporais eram desenvolvidas apenas em sete corais (expressão corporal ou coreografias). Nas apresentações observadas, percebemos que muitos dos coralistas idosos se mostravam tensos, com posturas rígidas e pouca expressão corporal. Pereira e Safons (2009) argumentam “esse corpo, aos 60 anos, está com um repertório pequeno de movimentos”, provavelmente porque:

“foi excluído, ‘coisificado’ pelas ciências da saúde, adestrado pela educação, alienado pela política, ‘demonizado’ pela religião, objeto de trabalho, instrumento de transporte e palco de conflitos (...) **não teve acesso** à educação física escolar (...) **não teve tempo** para se exercitar, nem para o jogo, o esporte ou o lazer. [grifo do autor] (PEREIRA e SAFONS, 2009).

Entretanto, percebemos que os coralistas regidos por Maurício¹⁰ que tem deficiência visual, possuíam uma expressão corporal notável: a comunicação com os coralistas era estabelecida através de movimentos de todo o corpo combinados aos sons e expressão das músicas - os coralistas refletiam o regente. Tal fato levou-nos a pensar em como nossos alunos nos *imitam* e não apenas executam o que ensinamos. Daí a importância de que os regentes sejam modelos para uma expressão total do corpo, não apenas da voz, até porque a voz flui melhor em um corpo relaxado e menos rígido.

Sobre a aprendizagem dos idosos, nove concordaram com a afirmação de que o idoso “aprende mais devagar que outras faixas etárias” e com exceção de um, todos também concordaram que o idoso “canta melhor quando a música é de “seu tempo”, mesmo com

⁹ Nome real.

¹⁰ Nome real.



arranjos novos”. Apenas um regente afirmou ser verdadeiro que o idoso tenha resistência a conteúdos novos. Alguns concordaram (05) que os alguns idosos demonstram dificuldades em aprender conteúdos ou músicas novas, mas apenas três concordaram em que eles esqueçam esses conteúdos com facilidade. Desta forma, segundo a maioria, o idoso aprende em um ritmo mais lento – o que aliás, é condizente com a “economia de recursos” promovida pelo organismo na velhice (BEE, 1997) e, como os alunos em qualquer faixa etária, também absorve melhor os conhecimentos relacionados aos seus conhecimento adquiridos anteriormente.

Dez regentes afirmaram que os coralistas esqueciam as letras das músicas e cantavam de maneira insegura. Alguns regentes ressaltaram que os alunos esqueciam as coreografias (04), as harmonias (02) e até de seguir a regência (04). Dez regentes afirmaram que as execuções apresentavam portamento. Sobre a respiração no canto, quatro confirmaram que é comum o corte de sílabas em momentos inapropriados e seis disseram que os coralistas tinham dificuldades de “manter o fôlego” até o fim de um trecho ou estrofe. Durante as apresentações do IX Encoti, comprovamos vários destes aspectos em quase todos os corais.

Embora tenhamos percebido as expressões faciais de descontentamento em alguns regentes diante das falhas na execução, *nenhum* deles afirmou que ficava “decepcionado” com a performance do grupo. Cinco regentes demonstraram uma atitude mais acomodada ao pensar que essas nuances poderiam acontecer com qualquer coral, ao contrário dos demais (08) que procuravam criar maneiras para melhorar a aprendizagem e a execução musicais quando não gostavam dos resultados – estratégias estas que merecem investigação e análise em estudos futuros. Sobre os impactos fisiológicos do envelhecimento sobre a atividade de canto-coral, os regentes afirmaram que a voz, a audição, a memória são as áreas mais afetadas. Ao lado de outros fatores, a presbiacusia¹¹, a presbifonia¹² e deficiências na memória poderiam ser a causa para os esquecimentos das letras, harmonias e dificuldades de execução musical dos coralistas idosos. Dez regentes afirmaram que a maioria dos coralistas frequentam os ensaios com assiduidade. No gráfico abaixo, as principais causas das faltas dos coralistas e a quantidade de vezes que foram citadas pelos regentes:

Gráfico 4: Causas das faltas dos coralistas

Causa das Faltas	Quantidade
Exames e Consultas	10
Doenças dos coralistas	07

¹¹ Envelhecimento natural auditivo.

¹² Envelhecimento natural da voz.



Dificuldades financeiras	05
Auxílio a parentes	03
Cansaço	02
Problemas psicossociais	02
Morte de entes queridos	01

Celso¹³ (66 anos) reclamou que os corralistas de seu grupo “chegavam atrasados, conversavam durante os ensaios e não treinavam as letras das músicas” o que parece ter se refletido na apresentação musical deste grupo: os corralistas pararam de cantar no meio da música!. Em paralelo aos impactos do envelhecimento sobre os órgãos mais utilizados no canto, a falta de comprometimento com a própria aprendizagem (apontadas pelo regente) provavelmente afetaram os resultados musicais. Por outro lado, alguns regentes podem não ter conseguido a cooperação do grupo devido a ausência da satisfação de algumas necessidades como as de lazer e socialização através de atividades que também abarcassem estes conteúdos. Tamo¹⁴ salientou que o objetivo de seu coral era “oportunizar a todos (as), mesmo com as limitações, inclusão social” denotando a sua percepção sobre a importância da atividade de canto-coral para a socialização e aceitação dos indivíduos idosos.

Considerações finais

Alguns regentes salientaram que a baixa escolaridade dos corralistas parecia afetar as aprendizagens musicais. Embora a aprendizagem e a execução musicais sejam impactadas tanto pelos fatores fisiológicos como pelos psicossociais, os regentes não deveriam se conformar com resultados parcos. Através da pesquisa das limitações do grupo e descoberta de suas possibilidades, adequações podem ser criadas a fim de minimizar as dificuldades e explorar as potencialidades. Cada grupo tem seu próprio ritmo de aprendizagem e seus interesses, assim, o regente deve tomar ciência destes aspectos a fim de conquistar os objetivos educacionais utilizando a motivação dos indivíduos através da satisfação das necessidades destes de realização, socialização, lazer e mesmo terapia. Ainda que o regente não focalize um trabalho terapêutico musical, não pode ignorar os efeitos da música e do canto em grupo na vida e na emoção das pessoas.

A pesquisa demonstrou que nem todos os regentes têm consciência da contribuição que a atividade de canto-coral pode oferecer aos idosos no que tange ao lazer e à socialização,

¹³ Nome fictício.

¹⁴ Nome fictício. Não revelou a idade.



ao lado da aprendizagem e execução musicais. Diante das perdas da velhice – como as perdas de papéis sociais, de funções do organismo, de entes queridos e outras – os regentes deveriam conceber que o lazer para os idosos, além de ser uma atividade de descanso mental (e até terapia), também é uma forma de desenvolvimento pessoal onde os conhecimentos são aperfeiçoados e saberes novos adquiridos. A maioria dos regentes afirmou ter a consciência dos diversos objetivos envolvidos em um trabalho com idosos, mas nem todos já conseguiram incorporar atividades mais dinâmicas e socializadoras em seus ensaios. A expressão corporal precisa ser mais trabalhada nos corais de idosos e para tanto, muitos regentes precisam, eles mesmos, trabalharem seus próprios corpos e conhecerem maneiras de desenvolvimento da expressão corporal.

Ao observar as performances no ENCOTI, percebemos que os corais que cantavam com acompanhamento percussivo, quer através de instrumentos acústicos, quer por meio de arranjos eletrônicos no teclado, apresentavam uma melhor execução, com menor índice de insegurança nas entradas das frases e melhor expressividade – ou “animação”. Vale ressaltar que a utilização de solos, principalmente nas partes onde as estrofes das músicas são mais longas, foi um dos artifícios utilizados com bom resultado auditivo, uma vez que contrastava a voz do solista com o contracanto dos demais coralistas. Um dos corais apresentou a composição de uma de suas coralistas o que valorizou a experiência da pessoa idosa fazendo o grupo sentir-se motivado diante desse reconhecimento. Estas e outras estratégias merecem aprofundamento e novas pesquisas poderiam ser realizadas a fim de conhecê-las e analisá-las. Também poderiam ser realizados congressos específicos na área para que para as experiências e os resultados vivenciados nos corais de idosos possam ser compartilhados entre os regentes.

Apesar de a diversidade ser uma das características marcantes nesta faixa-etária, segundo a pesquisa, muitas das dificuldades encontradas realmente foram comuns e podem estar se repetindo em diferentes realidades. Dessa forma, a pesquisa sobre práticas mais adequadas é uma possibilidade relevante e útil para o crescimento e avanço dos estudos sobre a eficiência e eficácia na práxis educativa com idosos. Acredito que a experiência prática e ou teórica de regentes e educadores, contribuirá para preencher alguns campos vazios na produção acadêmica sobre a Educação Musical com Idosos. Além disso, cursos e encontros específicos poderiam ser organizados a fim de contemplar esta lacuna relacionada à formação musical continuada e permanente não apenas dos idosos, mas dos regentes e educadores musicais que lidam com essa faixa etária.



Referências

APFELSTADT, Hilary. *Aplicando Modelos de Liderança no Treinamento de Regentes de Coros*. In Revista Canto Coral da I Convenção Nacional da ABRC. Ano I n.º 1. Trad. Edson Carvalho. Brasília: 2001. p. 34-38

ARAÚJO, Alzira Maria Bittencourt de. *Musicalização na terceira idade: experiência inovadora na educação musical*. Vitória: Ed. do Autor, 2006.

BONILLA, Karine Nunes. Encontros musicais com o grupo da amizade: uma experiência em educação musical com a terceira idade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11, 2002, Natal. *Anais...Natal*: UFRN, 2002. p. 366-372

BRASIL. Senado Federal. Redação final do Projeto de Lei (nº 3.561, de 1997, na Casa de origem). Câmara nº 57, de 2003. *Estatuto do Idoso*. Brasília, 23 set.2003. Parecer nº 1301.

CORONAGO, Virgínia Maria Mendes Oliveira. Celebrando a vida com doces canções. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3, 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: Edufba, 2007.

FIGUERÊDO, Michal Siviero. Experiências de Gestão de Grupo num Coral de Idosos. In ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2008.

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*. Dissertação (Mestrado) – Salvador: UFBA, 2009.

INTERNACIONAL SOCIETY MUSIC EDUCATION. The Isme Declarations of Beliefs. *ISME Newsletter*. 5 nov 1998. p. 24.

LUZ, Marcelo Caires. *Educação Musical na Maturidade*. São Paulo: Som, 2008.

LUZ, Marcelo Caires. *A Educação Musical na Terceira Idade: uma proposta de sensibilização e iniciação à linguagem musical*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC, 2005. Acesso Banco de Teses/Capes em 15/06/07.

NERI, Anita Liberalesso; DEBERT, Guita Grin (orgs.). *Velhice e Sociedade*. Campinas: Paipirus, 1999.

PEREIRA, Márcio de Moura; SAFONS, Marisete Peralta. O Docente de Educação Física para Idosos. In NUNES, Maria Alice Melo (Org.) *Projetos e Práticas para Educação na Terceira Idade*. Brasília: Universidade Gama Filho/CETEB, 2009.

PINTO, Maria José da Conceição. Relatório anual de prática de ensino. Escola de Música da Ufba. Salvador: 2004.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In_SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (p.141-165)



SCHAFFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Sônia Leal de. *Educação Musical com Idosos*. Textos sobre Envelhecimento, v.8 n.º 3. Rio de Janeiro: Unati, 2005. Disponível em <http://www.unati.uerj.br/> Acesso 26/04/2007.



Educação Musical e Contemporaneidade: o que mudou?

Teca Alencar de Brito
Universidade Estadual de São Paulo
tecadebrito@usp.br

Resumo: Esta comunicação discorre sobre pontos elencados por alunos de Licenciatura em Música, participantes de uma pesquisa em andamento, convidando-nos a refletir sobre procedimentos que ainda norteiam a formação de crianças e adolescentes, em cursos específicos de música. A pesquisa objetiva analisar a singularidade que pode emergir em territórios que tomam a improvisação musical como ferramenta pedagógica essencial, incluindo a formação de professores para o desenvolvimento do trabalho. Solicitados a discorrer sobre aspectos referentes aos processos de formação musical, da iniciação à fase atual, bem como, às impressões acerca da vivência com a improvisação que vinham experimentando como parte do projeto, os estudantes – com idades entre 19 e 23 anos – sinalizaram pontos que julgamos oportuno apresentar, posto que, remetem a concepções e práticas alheias àquelas apregoadas por educadores musicais e pesquisadores da área nas últimas décadas.

Palavras-chave: educação musical, improvisação musical, formação de professores.

Introdução

Esta comunicação pretende apontar (e refletir sobre) aspectos relacionados a uma pesquisa em andamento, a qual objetiva analisar comparativamente a singularidade própria a distintos ambientes nos planos da educação musical, valendo-se de jogos de improvisação como ferramentas pedagógicas essenciais.

O jogo da improvisação, com seus tantos possíveis, permeia, desde há muito tempo, o projeto de educação musical que oriento, tornando-se objeto de análises e reflexões significativas referentes às relações com a música no curso da infância em sua condição de dinâmico movimento, considerando a integração entre percepção e ação, entre fazer e pensar.

A improvisação pode ser considerada a forma de realização musical por excelência durante a primeira infância, pela consonância que guarda com os modos de perceber e conscientizar das crianças nesta fase. Quando menores, via de regra, não é a estabilidade ou a “manutenção” do produto o que importa em primeiro plano, mas, sim, o acontecimento musical, em sua condição de dinâmica e permanente atualização. E ainda que as maneiras de pensar se transformem, o que inclui o pensamento musical, é muito importante garantir a presença do jogo criativo no contexto da educação, em suas muitas variantes, uma vez que o mesmo provoca (e, ao mesmo tempo, revela) transformações qualitativas nas maneiras de fazer e pensar música.



Em sintonia com o desenvolvimento integral dos alunos e alunas, evidencia-se a contribuição da prática da improvisação, posto que agrega complexidade ao fazer musical, favorece a integração entre a prática e a teoria, a ampliação da capacidade efetiva de escutar, de estabelecer relações e conferir sentido ao acontecimento musical, dentre outras questões importantes.

Rogério Costa considera que a improvisação é “um fazer musical com características específicas, onde muitas linhas de força convergem” (COSTA, 2003, p.27), acrescentando que

Devemos pensá-la num contexto amplo – que definimos [...] como sendo o seu ambiente ou campo de operações – que engloba muitos fatores, não só musicais, mas também, sociais, culturais, pessoais e específicos do grupo que se engaja em uma prática deste tipo.[...] É importante ressaltar que, para a prática da improvisação é necessário, por parte dos músicos que dela participam, um estado de prontidão auditiva, visual, tátil e sensorial que é diferente daquele exigido para a prática da interpretação ou da composição. Este estado de prontidão exige uma espécie de engajamento corporal integral. A realização efetiva da improvisação depende, em certa medida, desta preparação específica. (COSTA, 2003, p.27).

O músico e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) considerava a improvisação uma importante ferramenta pedagógica, a qual também favorecia o debate, a análise e a avaliação do trabalho, propiciando a efetiva conscientização dos conteúdos musicais abordados. Desse modo se estabeleceria a conexão entre a prática e a teoria, valendo lembrar que conscientizar, no sentido proposto por ele significa integrar a vivência e a reflexão.

Segundo Koellreutter, um professor deve criar ambientes propícios ao instaurar do efetivo conscientizar, ao invés de apenas ensinar, no sentido restrito do termo, quando é priorizada a mera transmissão do conhecimento. E o jogo da improvisação também pode contribuir com a transformação qualitativa de aspectos tais como autodisciplina, tolerância, criatividade, concentração, capacidade de compartilhar, dentre outros.

Koellreutter criou uma série de modelos de improvisação com o objetivo de estimular a reflexão e a construção do conhecimento musical. Visando à vivência e à conscientização de aspectos musicais diversos, os mesmos deveriam ser entendidos como referências, como possibilidades para disparar o acontecimento musical e, portanto, abertos e sujeitos a contínuas transformações.(BRITO, 2007, p.160)



A pesquisa em questão pretende ampliar - e redimensionar - observações e análises derivadas de meu contato direto com as crianças e adolescentes com quem faço música, ao longo de muitos anos, em contextos que valorizam o jogo da improvisação. Tenho como objetivos, rever e/ou reafirmar pontos que conquistaram certa estabilidade no curso de minha trajetória, como também - e especialmente - detectar e destacar singularidades de ordens diversas, que incluem os modos de relação e comunicação que podem se configurar e estabelecer em cada ambiente.

Por essa via, o projeto visa destacar o novo, o inusitado e particular que podem emergir em ambientes que valorizam a criação, a reflexão, bem como, o estabelecimento de relações de convivência calcadas em estratégias sensíveis: formas de comunicação que abarcam “a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (Sodré, 2006, p.13).

Para viabilizar a proposta, conto com a participação de um grupo de dez estudantes que, após a fase preparatória, em andamento, trabalharão com crianças e/ou adolescentes, em espaços e contextos a serem definidos. Dentre eles, um é aluno do curso de Mestrado em Musicologia da Usp, enquanto que os demais cursam Licenciatura em Música, na Usp e Unesp de São Paulo.

Reunimo-nos semanalmente para fundamentar teoricamente o trabalho, para improvisar, analisar e discutir as propostas e os resultados, considerando eventuais dificuldades, “estranhamentos” ou identificações, dentre outros pontos. Nossa convivência (musical e humana) tem reafirmado, para mim, a necessidade de fortalecer – nos territórios da educação musical - procedimentos que valorizem as práticas criativas, a integração entre fazer e refletir e, enfim, a construção de relações com a música calcadas na participação efetivamente ativa do aluno, em todas as fases do processo: da iniciação à profissionalização (quando for o caso!).

Aludindo à participação ativa do aluno, refiro-me a planos que consideram a real conexão entre percepção, ação e reflexão; planos que transcendem o mero fazer, ou a prática, com vias a implantar campos do pensar, do elaborar propostas e conceitos, do criar e compartilhar de modo mais efetivo a experiência musical nos territórios da educação.

Após dez encontros, os participantes foram convidados a responder a um questionário abordando questões referentes (a) à formação musical, destacando os contextos e processos de



educação musical envolvidos, do início à fase atual, bem como, os possíveis contatos com propostas de criação, incluindo a improvisação; (b) ao significado da experiência vivenciada no grupo até então, apontando impressões e reflexões, estendidas às concepções de música e de educação musical.

Esta comunicação compartilha aspectos apreendidos no contato com os estudantes, bem como, dados recolhidos no questionário, pela importância que os mesmos assumem frente ao objeto principal da pesquisa.

Sobre o grupo de improvisação

O grupo se reúne em um espaço dedicado à educação musical que conta com uma variedade significativa de instrumentos musicais, brinquedos e materiais sonoros, dos mais comuns a outros um tanto incomuns! No primeiro encontro (valendo lembrar que enquanto alguns já conheciam o local, outros estavam ali pela primeira vez) eu percebi o quanto a sala de musicalização configurou-se como um espaço de pesquisas e descobertas: território para experimentar, mexer, brincar... Os futuros professores aproximaram-se, em muito, do encantamento e da vontade de explorar, de descobrir e tocar própria às crianças, o que considerei maravilhoso!

Tocar uma kalimba africana ou um *steel drum*, de Trinidad, uma cítara antiga e desafinada ou um *tiple* das Ilhas Canárias, dentre tantos outros materiais, favoreceu a descoberta de novas e inusitadas possibilidades para fazer música. Sem domínio técnico ou conhecimentos específicos acerca da afinação, por exemplo, eles produziam sonoridades, no sentido do conceito proposto pelo compositor francês Pierre Schaeffer (1910-1995) em seu *Tratado dos Objetos Musicais* (1966): chegando ao musical pelo sonoro¹.

E foi em meio a esse ambiente de pesquisa e exploração de forças sonoras que demos início à prática da improvisação que, no entanto, não se constitui em tema central deste relato. Pretendo apontar, no contexto deste trabalho, aspectos presentes nas respostas dadas ao questionário citado anteriormente, sem a intenção de quantificar o que quer que seja.

Meu interesse reside em compartilhar reflexões acerca da realidade do ensino de música, notadamente dos cursos específicos de instrumentos musicais, em aulas particulares ou em escolas especializadas, já que essa mínima amostragem delineia, em certa medida, o cenário próprio aos ambientes de ensino musical que vigoram – ainda - em larga escala.

¹ Como afirmou o compositor Sílvio Ferraz, “Schaeffer toma o sonoro como ponto de partida e não mais a musicalidade pré-definida. Busca o musical que existiria no sonoro livre das relações pré-dadas de perfis melódicos, figurações rítmicas, estruturas harmônicas...” (FERRAZ, 2005, p.60).



Trabalhando com formação de professores de música, em distintos lugares e há bastante tempo, sigo escutando relatos acerca da questão, os quais reafirmam a carência de abordagens mais abertas, receptivas às pesquisas e criações, ao experimento etc, isto, no período em que estudaram música. Posso afirmar, com tranquilidade, que a grande maioria coincide ao sinalizar o mínimo (ou nenhum) espaço para o desenvolvimento de práticas criativas, para pesquisas, experimentos etc.

De igual modo, já ouvi, e continuo ouvindo pais de alunos contando as suas experiências com a aprendizagem musical. Em sua maioria, as narrativas também fazem menção a sistemas de ensino um tanto fechados, guiados por abordagens tradicionalistas, com pouco ou nenhum espaço para improvisar, analisar, criar ou mesmo ampliar o contato com gêneros e estilos musicais diversos. Impressionou-me, no entanto, verificar que a iniciação destes jovens integrantes do grupo, hoje estudantes de música na universidade, tenha se dado em contextos tão similares.

O questionário

O questionário aplicado aos participantes foi dividido em três partes, focando: (a) a etapa de formação musical inicial; (b) a fase intermediária até o momento atual; (c) a participação no grupo de improvisação em questão.

No que tange ao início dos estudos musicais em espaços orientados, as idades indicadas variaram entre seis e quatorze anos. Nenhum dos entrevistados se referiu à presença da música na educação infantil ou ensino fundamental, relacionando o início de sua formação musical ao ingresso em uma escola de música ou à iniciação no instrumento em aulas particulares, em casa. Dentre os integrantes, cujas idades variam entre 19 e 23 anos, apenas Laura² teve aulas de musicalização, em grupo, antes de iniciar o estudo de um instrumento. Os demais começaram diretamente com as aulas de instrumento, enquanto Ana passou a integrar um grupo de musicalização quando já estudava violino.

Foi interessante observar os motivos que os levaram a estudar música. Ainda que marcadas por singularidades, as justificativas revelam a potência musical de captura, bem como, a importância do fato musical como elemento de integração social. A influência e o incentivo familiar (nos casos em que os pais e/ou irmãos mais velhos estudavam música) e/ou de amigos envolvidos com a música, o contato informal com instrumentos musicais e com os modelos musicais veiculados pela mídia com os quais se identificaram, dispararam a vontade

² Os nomes dos participantes são fictícios.



de começar e determinaram, de certa forma, as distintas escolhas. Rafael afirmou que optou por estudar piano por ser, este, o “rei dos instrumentos”, segundo as palavras de seu pai; Mauro escolheu o saxofone - já no início da adolescência – tanto por gostar da aparência e do som do instrumento, quanto pela possibilidade de diferir dos amigos, mais interessados em guitarra, baixo ou bateria.

Apenas Mauro e Flávio tiveram contato com a improvisação durante as aulas de instrumento, em escolas direcionadas ao ensino da chamada “música popular”, sendo que o trabalho focava questões relacionadas à estruturação musical, como escalas, modos, acordes etc. Ana citou a presença de atividades criativas, incluindo a improvisação, no grupo de musicalização do qual fez parte durante a infância, contrapondo tais experiências - que considerou de grande importância no contexto da construção de sua relação com a música - ao rigor e à exigência características de suas aulas de violino, quando costumeiramente se sentia aquém do esperado pelo professor, segundo suas colocações.

Renata afirmou ter entrado em contato com improvisação cinco anos após o início de seus estudos, aos 15 anos, em um grupo de *Choro* do conservatório onde estudava. Os demais destacaram - como aspectos prioritários trabalhados durante os primeiros anos de aprendizagem musical - a ênfase na reprodução, a leitura de partituras e a obrigação de estudar bastante para tocar sem errar, em ambientes que desconsideravam quaisquer atividades relacionadas à criação.

Flávio discorreu sobre o fato de que hoje percebe a importância que as atividades relacionadas à composição, arranjo e interpretação teriam em sua formação musical, enquanto que na época em que estudava nem sequer considerava tais possibilidades, “talvez por entender que estudasse violão, e não música”, afirmou. Tais palavras levaram-me a refletir sobre outro aspecto importante, que deve ser igualmente considerado e valorizado: a construção e a transformação dinâmica das ideias de música, da infância à maturidade. Neste sentido, indago: em que medida os cursos de formação musical se preocupam em estimular reflexões a respeito das mesmas?

É bastante comum nos depararmos com pessoas que meramente aprendem a tocar um instrumento, mantendo-se alheios a importantes aspectos constitutivos do fazer musical. Aspectos que, sem dúvida, deveriam acompanhar a transformação do pensamento e da complexidade que caracterizam a trajetória de cada ser humano em sua relação com a música.

Apesar de singulares, os relatos apresentaram muitos pontos em comum, quer no que tange à similaridade entre os sistemas de ensino vivenciados, quer no que se refere às impressões, às idealizações, aos desejos e também às frustrações que cercaram cada processo



de aprendizagem musical, ainda que todos tenham seguido adiante, optando pela profissionalização na área. Para alguns, apesar da convivência com um sistema de ensino pouco propenso a experimentos, jogos e atividades criativas, o processo correu de modo mais tênue. Para outros, foi mais doloroso, produzindo sensações e sentimentos negativos, de desconforto e quase incapacidade para conseguir aquilo que era cobrado: estudar muito.

As opiniões convergiram, especialmente, ao se reportarem ao trabalho que vimos desenvolvendo com improvisação, integrando-o às reflexões sobre sua prática nos territórios da educação musical.

Foi solicitado que discorressem sobre os aspectos musicais que julgavam terem sido trabalhados por meio dos jogos realizados até então, assim como, sobre as reflexões que as propostas vivenciadas, as análises e as discussões provocaram no sentido de construir, reconstruir ou desconstruir ideias de música e de educação musical.

No que tange ao primeiro ponto, foi unânime a afirmação de que o trabalho com jogos de improvisação favorece, em primeiro plano, o desenvolvimento e/ou ampliação de uma escuta qualificada, fato que as colocações a seguir confirmam: “Os jogos de improvisação desenvolvem nossa percepção no sentido de prestar mais atenção no que se faz e no que o outro faz. É prioridade nº1 para improvisar”, afirmou Carlos. “Aprender a se ouvir e ouvir o outro, se inserir no grupo como parte deste, e perceber a sua importância dentro dele”, disse Clara.

Jorge destacou a escuta como o principal aspecto trabalhado, mencionando também a noção de respeito ao grupo que o escutar desenvolve. “A partir da escuta optamos por tocar ou fazer silêncio, e se optarmos por tocar é necessário considerar diversos aspectos musicais, como dinâmica, ritmo, métrica, imitação, repetição etc”, completa ele, mencionando também o fato de que tais conhecimentos são adquiridos e realizados por conta de uma necessidade de expressão e não por terem sido aprendidos teoricamente.

Fazendo menção a aspectos similares, Marina afirmou que a “busca ativa e responsável dos participantes por um resultado sonoro satisfatório está entre as melhores coisas que as crianças podem desenvolver dentro desse sistema de trabalho musical”.

A desinibição, a capacidade de refletir e de dialogar, a criatividade, a aproximação do instrumento de maneira lúdica, a aquisição de conceitos teóricos e habilidades musicais, o desenvolvimento do senso crítico, a conscientização efetiva do que é música e como ela pode ser apreciada, desenvolvida e refletida como uma produção colaborativa, foram outros importantes pontos lembrados, assim como, a possibilidade de entrar em contato com proposições estéticas diversas, para além da estética tradicional ocidental.



Pude constatar que o contato mais sistemático com atividades ligadas à improvisação redimensionou olhares e escutas sobre o fazer musical, com os significados que agrega, o que tem importância fundamental quando pensamos, especialmente, no trabalho com crianças. Laura afirmou que suas ideias de música estão, agora, em constante movimento e que tem a sensação de estar quebrando barreiras musicais, recordando como é estar inteiro e criando junto com todos.

Jorge também disse que sua concepção do que é música mudou completamente, uma vez que seus parâmetros focavam apenas as referências tradicionais, de maneira que mesmo o repertório contemporâneo mais conhecido não era, de fato, muito compreendido. A vivência com jogos de improvisação – ele considera – favoreceu o desenvolvimento de outras experiências musicais, nas quais as alturas e as durações definidas não são, necessariamente, relevantes ou predominantes, levando-o a atentar para outros parâmetros sonoros como a intensidade, a densidade ou o timbre.

Vários integrantes do grupo lamentaram a ausência de propostas de improvisação por ocasião de seus primeiros contatos com a música, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a realização de tais atividades, no estágio atual, resulta em ganhos musicais. “Cada vez que fazemos uma atividade de improvisação há desafios musicais a serem superados, e conseqüentemente nós vamos aos poucos desenvolvendo habilidades musicais, por mais que eu não saiba nomeá-las com precisão”, afirmou Flávio.

Concluindo

Compartilho as colocações dos participantes do grupo de improvisação porque as mesmas podem estimular reflexões e questionamentos acerca do acontecimento musical nos territórios da educação, em nossos dias.

A despeito dos avanços que marcam a área da educação musical no que tange ao desenvolvimento de pesquisas, de propostas, análises e avaliações envolvendo aspectos diversos (epistemológicos; cognitivos; psicológicos; sociológicos; relativos a métodos e procedimentos vinculados ao ensino e aprendizagem etc), convivemos – ainda - com práticas pedagógicas que entendem o fato musical como sistema quase fechado sobre suas próprias regras, cabendo ao aluno aprender a repeti-lo. Repetição do igual e não a *repetição do diferente* como sugeriria o filósofo francês Gilles Deleuze (1915-1995).

Precisamos reconhecer e lidar com a música como sistema aberto, que se atualiza no dinamismo do acontecimento, pela escuta, pela criação, pelo pensamento.



Sem deixar de lado os planos da estabilidade que, sem dúvida, importam, é preciso valer-se da música como ponte para saltos em direção a muitos mundos, tomando a improvisação (e a criação, em sua amplitude) também como jogo do transformar a relação que estabelecemos com o fazer musical; como forma de conscientizar, de apreender, aprender e repetir o diferente.



Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado: Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese de Doutorado: Programa de Comunicação e Semiótica – COS, PUC/SP, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs-Capitalismo e Esquizofrenia, vol.4*; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 176p. (Coleção TRANS), 1997.

FERRAZ, Sílvio. *Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]*; Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*. Tradução espanhola de Araceli Cabezón de Diego. Madrid:Alianza Música, 1988.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



Educação Musical e Deficiência Visual: narrativa fotográfica sobre acessibilidade de um aluno cego na Escola de Música da UFRN

Isaac Samir Cortez de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
isaacmelo_musica@yahoo.com.br

Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jfa_alves@msn.com

Resumo: O presente artigo trata de uma apresentação parcial de dados de uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar, considerando a acessibilidade curricular 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 envolvidas. Dessa forma, o presente artigo apresenta uma narrativa fotográfica das adaptações dos espaços físicos que contribuem a inclusão escolar, buscando compreender o cotidiano de um aluno cego na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sendo assim, através dessa narrativa fotográfica, concluímos que as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física do referido aluno, em sua maioria, ainda são ínfimas e desconexas com algumas normatizações, no entanto é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia na locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, acreditamos que ao utilizar essas estratégias positivas de acessibilidade física, a instituição estará contribuindo para uma permanência com qualidade, respeitando à diversidade sócio-cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios, esperados para uma escola com propostas inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Acessibilidade Física, Narrativa Fotográfica.

Introdução

Trilhando os mesmos caminhos da inclusão, podemos evidenciar avanços relativos à legislação nacional constituindo regulamentações específicas em todos os níveis de ensino. Em contrapartida, diversos estudos discutem mudanças necessárias na execução dessas leis e uma política educacional mais efetiva, buscando a inclusão de sujeitos marginalizados pela sociedade e não apenas sua inserção física nesses ambientes educacionais.

Nesse sentido, a aprovação de um aluno cego em 2009 no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) torna-se um grande desafio e aprendizado para docentes, discentes, funcionários, coordenação do curso e direção dessa instituição.



É nesse cenário que o nosso enfoque se delinea, e o que nos mobiliza em torno desse estudo, é o surgimento de pesquisas e grupos de trabalhos na temática de educação especial em congressos e artigos sobre educação musical que possam desencadear discussões e reflexões em torno da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.

Considerando-se essa realidade, a inserção de um aluno cego em um curso superior de música ainda é terreno pouco explorado, sua presença em no curso de Licenciatura em Música é um avanço relevante na pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas envolvidas.

Dessa forma o estudo final, a dissertação, 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, para o nosso projeto de pesquisa¹, o 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 EMUFRN. Sendo assim, tal pesquisa trata-se de um estudo de caso, que tem como procedimentos metodológicos a entrevista, a observação não participante e o registro fotográfico.

Partindo disso, para este artigo formalizamos o seguinte objetivo: realizar uma narrativa visual, através de fotografias, do cotidiano de um aluno cego na Escola de Música da Universidade do Rio Grande do Norte, enfocando nas adaptações físicas realizadas pela instituição que contribuem com a acessibilidade e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente um aluno cego.

Apresentando alguns conceitos

A utilização da fotografia em estudos antropológicos amplia a comunicação de forma que não se remete somente ao registro tradicional da escrita e com uma narrativa fotográfica sistematizada, em diálogo com o texto escrito, o pesquisador somará aos dados obtidos por intermédio da observação e anotações de campo, entrevistas, gravações orais e documentos analisados, apresentando resultados mais significativos contribuindo com a construção das inferências analíticas sobre o evento estudado.

¹ Projeto de pesquisa apresentado no XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, realizado na cidade de Londrina/PR, em outubro de 2009.



Sobre essa temática Kossoy (2002) diz que o uso da fotografia do tipo documental, “abrange o registro fotográfico sistemático de temas de qualquer natureza captados do real; no entanto, existe, em geral, um interesse específico, uma intenção no registro de algum assunto determinado” (KOSSOY, 2002, p. 51). Complementando nosso embasamento no que cerne a utilização da fotografia, Guran (2002, p. 106) diz que:

A fotografia feita pra contar é aquela que visa especificamente a integrar o discurso de apresentação das conclusões da pesquisa, [...] funcionando sobretudo na descrição e na interpretação dos fenômenos estudados. É geralmente produzida quando o pesquisador já pode identificar os aspectos relevantes cujo registro contribui para a apresentação de sua reflexão (GURAN, 2002, p. 106).

Prosseguindo sobre os conceitos que embasam nosso estudo, é possível constatar que a discussão sobre uma educação de qualidade para todos, não se trata de temática recente em meios acadêmicos, sofrendo algumas modificações de nomenclaturas e de pensamentos.

A despeito de ainda não efetivarmos plenamente o lema “Educação Para Todos”, a mudança de compreensão conceitual do caráter mediador da educação e da própria condição humana das pessoas com deficiência, conduziu-nos à superação do segregacionismo da Educação Especial. Originalmente defendida por médicos que visavam ressaltar sobre a necessidade de uma escolarização das pessoas com deficiência (GLAT e BLANCO, 2007), recebeu críticas por concretizar-se em ambientes segregados que geralmente atendem apenas aqueles com deficiências mentais e/ou físicas.

Buscando mudanças, surge na década de 90 (MARTINS, 2006) a educação inclusiva, considerada um desenvolvimento das concepções teóricas e práticas, contemplando, também, a educação especial. Atualmente, com a difusão do movimento, muito vem sendo debatido sobre a inclusão escolar de sujeitos considerados inaptos pela sociedade e sobre o papel da escola neste processo.

A inclusão é um termo abrangente o que em aspectos educacionais pode ser entendido como inclusão escolar e educação inclusiva. Sobre isso, Bueno (2008, p. 49) diz que “**inclusão escolar** refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a **educação inclusiva** refere-se a um objeto político a ser alcançado” [grifos do autor].

Dessa forma, entendemos que a inclusão escolar considera a escola ambiente de construção de conhecimentos, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais



(NEE)², ou seja, pressupõe um ensino para todos, incluindo aqueles pertencentes a grupos marginalizados e pessoas com deficiência sensorial e física. Nesse caso, a perspectiva da inclusão escolar coloca-se como referência de ação e problematização educacional relacionada ao efetivo atendimento das necessidades educacionais da população, considerando os espaços e os tempos escolares, bem como a construção de uma qualidade socialmente referenciada que atenda as singularidades dos sujeitos que aprendem e as demandas sócio-históricas em relação a essa aprendizagem.

É nessa busca de uma educação inclusiva, que surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação (BRASIL, 2008), a qual 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 [grifos meus] (BRASIL, 2008, p. 17).

Ainda dentro dos aspectos legais, o Decreto Federal nº 5.296/2004, que regulamenta os aspectos de acessibilidade e prioridade de atendimento de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em seu artigo 8º, inciso primeiro, esclarece que:

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 4).

Sendo assim, é importante esclarecer que é comum que ao nos depararmos com esse termo, logo nos remetermos aos projetos arquitetônicos que buscam uma maior facilidade de locomoção as pessoas com deficiência ou sujeitos com dificuldades de mobilidade, como idosos e mulheres grávidas, porém a acessibilidade não se restringe somente a esse elemento.

Atualmente, as discussões sobre a acessibilidade procura incorporar as preocupações inerentes ao Desenho Universal, o qual realça aspectos essenciais para a construção de ambientes sociais mais inclusivos possível, promovendo o livre acesso em três aspectos

² “Necessidades educacionais especiais são, [...], apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades” (GLAT e BLANCO, 2007).



fundamentais: locomoção, comunicação e informação. Porém, no presente artigo, enfocaremos essencialmente na acessibilidade física, por entender que essa assume um papel de contribuinte a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, em um momento posterior, todos os outros elementos constituintes do processo de inclusão serão analisados.

Os projetos arquitetônicos da UFRN, no que concerne a acessibilidade física, baseiam-se essencialmente em dois documentos: a NBR 9050 (ABNT, 2004) e Código de Obras e de Edificações do município de Natal – Lei Complementar nº 055, de 27 de janeiro de 2004 (PMN, 2004). Sendo assim, nos basearemos nesses dois documentos, além de outros autores, mantendo um diálogo com a narrativa fotográfica apresentada posteriormente.

O Código de Obras e de Edificação do município de Natal traz em seu artigo 3º, inciso III que acessibilidade é “o conjunto de alternativas que privilegiem o acesso a edificações, espaços públicos e mobiliário urbano, de modo a atender às necessidades de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e oferecer condição de utilização com segurança e autonomia” (PMN, 2004, p. 2).

Narrativa Fotográfica

Na busca de uma maior compreensão acerca da realidade estudada, buscaremos apresentar uma breve narrativa fotográfica, enriquecendo os discursos narrativos tradicionais obtidos durante a observação e comparando com textos sobre a temática em questão, inclusão escolar e legislação vigente que orienta os projetos arquitetônicos quanto à acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, sendo o caso da Norma Brasileira 9050 (ABNT, 2004).

Dessa forma o foco das imagens paradas coletadas em campo será uma representação real de elementos que colaborem ou não com o processo de inclusão, principalmente dentro dos aspectos de acessibilidade, já discutidos anteriormente. Com as fotografias iremos atentar principalmente nos ambientes físicos da EMUFRN, como acessos, salas de aula, biblioteca, sala de informática, salas de estudo de instrumento etc.

Iniciaremos então pelos acessos, desde o ponto de parada de transporte coletivo mais próximo (Figura 1A), seguindo a EMUFRN. O acesso pelo trajeto do ponto de ônibus mais próximo à Escola de Música possui muitos obstáculos arquitetônicos e naturais que podem causar sérios acidentes aos não videntes, quando não sinalizados devidamente. Como pode ser visualizado nas figuras, existem diversos obstáculos arquitetônicos, como as placas de



sinalização (Figura 1B), travessias sem sinalização adequada (Figura 1C), bases de hastes para bandeiras (Figura 1D) e postes de energia elétrica (Figura 1E). Por fim, a Figura 1F, mostra um exemplo de barreira ambiental, que pode provocar acidentes a uma pessoa cega. Sobre tal aspecto a NBR 9050 diz no item sobre definições que “barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental: qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (ABNT, 2004, p. 2).



FIGURA 1 – Acesso ao campus da UFRN, partindo do ponto de transporte coletivo mais próximo à EMUFRN.

Já no campus da UFRN a caminho da EMUFRN, notamos uma tentativa de adequar

os acessos a pessoas com necessidades especiais com a instalação de piso tátil³ e calçadas rebaixadas, na busca de facilitar o acesso de cadeirantes. No entanto, ao consultar a já referida Norma Brasileira, alguns equívocos podem ser facilmente encontrados nessas adaptações dos acessos.

Como podemos identificar, nem todas as calçadas possuem piso tátil e rebaixamentos, talvez devido ao fato que as obras de adaptações de calçadas ainda estão em execução em todo o campus. Chamamos atenção a uma barreira ambiental, que impossibilita uma mobilidade autônoma ao atravessar a faixa de pedestres (Figura 2A) e calçada sem piso tátil (Figura 2B). Dessa forma, essa rota ainda não está acessível, segundo as orientações da NBR 9050 quando diz que “rota acessível: Trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência” (ABNT, 2004, p. 4).

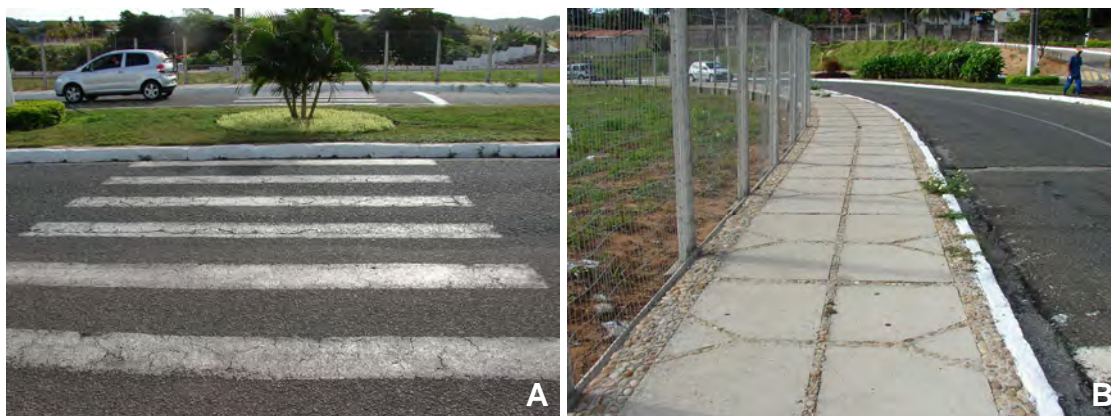


FIGURA 2 – Acesso a EMUFRN. Barreira ambiental evidenciada no caminho da faixa de pedestres e ausência de piso tátil, com relevo que confunde o transeunte cego.

Continuando por esse trajeto evidenciamos tentativas de oferecer acesso a pessoas com deficiência, no entanto mesmo com as adequações, as barreiras, principalmente as arquitetônicas, não foram totalmente vencidas. Evidenciamos rebaixamento de calçadas em um ponto, no entanto após travessia da rua, não existe rebaixamento para cadeirantes (Figuras 3A e 3B), além de barreiras ambientais e arquitetônicas, sem as devidas sinalizações, utilizando piso tátil, previstas pela NBR 9050 (Figuras 3C e 3D).

Já no prédio da EMUFRN, podemos identificar algumas iniciativas que contribuem com a acessibilidade do referido aluno cego, e outros alunos com NEE, na instituição, no

³ “Piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha guia, perceptível por pessoas com deficiência visual” (ABNT, 2004, p. 4).

entanto, alguns pontos precisam ser adequados as mais diversas situações.



FIGURA 3 – Acesso a EMUFRN. Rebaixamento de calçada não correspondido ao se atravessar à rua, barreiras ambientais e arquitetônicas sem a devida sinalização.

Dentre os aspectos positivos, é o fato que a distribuição do mobiliário no *hall* de entrada (Figuras 4A e 4B), corredores (Figura 5A), cantina (Figura 5B), entre outros espaços comuns, é sempre a mesma, fato esse que contribui muito com o reconhecimento e o trânsito de uma pessoa com deficiência visual. A EMUFRN possui ainda muitas rampas de acesso à cadeirantes (Figura 5C) e banheiros adaptados, no entanto, quando discutimos com o arquiteto responsável pela acessibilidade na UFRN, o mesmo nos informou que tais banheiros ainda não estão adequados, o aspecto mais evidente é a ausência de placas indicativas em Braille (Figura 5D), fato esse evidenciado em todas as salas.

Assim finalizamos essa nossa breve narrativa fotográfica, informando que outros ambientes já foram devidamente visitados e fotografados, como biblioteca, sala de informática, sala de estudo de piano, auditórios e evidenciamos a ausência de adaptações em alguns pontos, como a falta de sinalização nas escadas de acesso ao andar superior. Outros espaços ainda serão observados, como as salas de aula, as quais serão fotografadas durante as observações das aulas, previstas em nosso projeto de pesquisa.



FIGURA 4 – As imagens são uma visualização do Hall de entrada.



FIGURA 5 – A imagem A retrata um dos corredores, a imagem B a cantina da escola, a imagem C uma das rampas de acesso à cadeirantes e a imagem D a entrada de um dos banheiros masculinos, evidenciando ausência de placa indicativa em Braille.

Conclusões

Essa breve narrativa fotográfica dialogando com elementos textuais, nos retrata uma realidade, no que concerne à acessibilidade física oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em conjunto com a Escola de Música da UFRN. Sabemos que somente essa política de ação – acessibilidade física – não é suficiente à efetiva inclusão escolar desse e de outros alunos, no entanto, quando executada em conjunto com outras ações, como

acessibilidade pedagógica e acessibilidade curricular, torna-se um elemento complementar ao processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre esse aspecto Coimbra (2003, p. 113) diz que “os espaços de ação, os objetos e os recursos devem estar todos eles à disposição e ao alcance do portador de deficiência visual”.

Sendo assim, com a observação realizada até então, utilizando também o registro fotográfico obtido, podemos evidenciar uma iniciativa da Universidade em oferecer uma maior autonomia para alunos com mobilidade reduzida. Dentre essas as ações de acessibilidade física estão o rebaixamento de calçadas e o piso tátil, recomendado para transeuntes cegos, porém, constatamos que a instalação dos mesmos não foi realizada de maneira satisfatória, podendo inclusive ocasionar acidentes devido à ausência de sinalização de segurança em obstáculos, como as barreiras arquitetônicas e ambientais.

Em visita ao Departamento de Infra-Estrutura da UFRN discutimos, juntamente com o arquiteto responsável pelos projetos de acessibilidade física, medidas e projetos que a instituição vem realizando na promoção de uma locomoção autônoma por todos os alunos. Fomos informados que não existe um projeto textual que discuta diretamente e somente essa temática, o que existe são plantas e desenhos arquitetônicos de calçadas adaptadas, totens com sinalização em Braille e murais com mapas da UFRN em relevo, nos mais diversos departamentos e acessos, no entanto para a EMUFRN, não nos foi apresentado nenhum projeto arquitetônico de adaptações.

Considerando que a Escola de Música, no que se refere às mudanças prediais, tem sempre que recorrer ao já citado Departamento de Infra-Estrutura fomos informados que já estão previstas mudanças nos banheiros de todos os departamentos da Escola, tornando-os corretamente adaptáveis, já que os existentes não atendem por completo as normas técnicas.

Um aspecto positivo observado na EMUFRN é o fato que o *hall* de entrada, corredores, cantina, entre outros espaços, têm seus mobiliários organizados sem grandes alterações de posição ao longo do tempo, um item que favorece ao reconhecimento dos espaços físicos e a autonomia na locomoção de um aluno cego.

Com isso, concluímos que as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física do referido aluno ainda são, em sua maioria, desconexas com algumas normatizações, no entanto é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia na locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, acreditamos que ao utilizar essas estratégias, positivas e conexas de acessibilidade física, a instituição estará agindo diretamente na ação pedagógica, contribuindo para uma permanência com qualidade e o sucesso escolar, respeitando a diversidade sócio-



cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios esperados para uma escola com propostas norteadas pela inclusão.





Referências

- ABNT. NBR 9050. *Norma Brasileira de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência às Edificações, Espaço Mobiliário e Equipamentos Urbanos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004.
- 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.
- _____. Presidência da República. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 dez. 2004.
- BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- GURAN, Milton. *Linguagem fotográfica e informação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. PMN. Lei Complementar nº 055, de 27 de janeiro de 2004. *Dispõe sobre o Código de Obras e de Edificações do município de Natal*. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/ctd-105.html>>. Acesso em: 10 mai. 2010.



Educação Musical e Emancipação Humana: um estudo crítico acerca das bases teórico-ideológicas do ensino de música

Yuri Coutinho Ismael da Costa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
yuri.ismael@gmail.com

Resumo: O objetivo geral deste projeto de pesquisa para Mestrado é analisar o desenvolvimento teórico da educação musical e suas relações com a sociedade dentro do período que abrange os últimos vinte anos da produção acadêmica veiculada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Essa análise, centrada nos aspectos político-ideológicos das referidas teorias, será efetuada tomando-se como principal referencial epistêmico-metodológico o materialismo histórico e dialético. Neste sentido, esta investigação será estruturada a partir da análise de quatro fenômenos-chaves para o estudo do tema: Trabalho, Educação, Capitalismo e Educação Musical. A pesquisa se faz necessária na medida em que uma revisão bibliográfica prévia, que teve como universo investigado os artigos publicados pela Revista da ABEM (do primeiro ao décimo nono volume deste periódico) que oferecem como tema central análises críticas sobre as relações entre educação musical e capitalismo revelou dezesseis artigos que tratam da temática analisada, o que corresponde à apenas 7% da produção do periódico.

Palavras-chave: Educação e Marxismo, Educação Musical, Emancipação Humana.

1. Introdução

[...] é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/ inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. (MÜLLER, 2004, p. 55)

O campo acadêmico da educação musical nacional vem se fortalecendo de maneira significativa nos últimos 30 anos. A organização e a luta dos trabalhadores da área são responsáveis por importantes conquistas, como a abertura de diversos cursos de Licenciatura e pós-graduação a partir da década de 1980 (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000); a criação de entidades representativas, como a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música); e o aumento substancial das atividades educativas em espaços formais e não-formais diversos.

A conquista mais recente foi a aprovação da lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008 (BRASIL, 2008), através da qual a educação musical retoma o seu lugar como disciplina específica obrigatória do ensino fundamental – mesmo considerando o fato de que a Música e



seu ensino nunca tenham estado totalmente fora do universo escolar brasileiro, fazendo-se presente nas aulas de Educação Artística e em projetos extra-curriculares (FONTERRADA, 2005; PENNA, 2008; QUEIROZ; MARINHO, 2007). Esta lei reforça, com o previsto crescimento das atividades e do número de futuros licenciados, a necessidade tanto de investigarmos mais a fundo os vínculos entre educação musical e sociedade, quanto de ampliarmos o livre acesso à crescente produção acadêmica da área, com vistas a consolidar cada vez mais uma formação ampla e efetiva de novos professores.

Durante as três décadas de fortalecimento do ensino de música em âmbito nacional, o Brasil e o mundo passaram por grandes transformações, tais como: a abertura dos mercados nacionais à globalização; a queda do muro de Berlim e a dissolução da União Soviética; a conseqüente ascensão das ideologias políticas “neoliberais” (baseadas, principalmente, na renovação da crença de que o capitalismo de livre mercado é o estágio mais avançado de organização socioeconômica da humanidade e, por isso, insuperável); a intensificação de crises econômicas, de conflitos sociais nacionais e internacionais, entre outras (HOBSBAWM, 1995; MÉSZÁROS, 2002; HARVEY, 2009). Tendo em vista o fato de que não apenas a educação musical, mas a educação de modo geral, mantém uma relação dialética com o todo social (TONET, 2008), limitada e muitas vezes determinada pelos movimentos da realidade sócio-histórica na qual está inserida, serão apreciadas resumidamente aqui três funções do fenômeno educativo, perante a sociedade, que nortearão a pesquisa: (1) a reprodução do *ser social*; (2) a reprodução do sistema social vigente; e (3) o auxílio à *práxis emancipadora*.

A primeira função diz respeito à característica essencial da educação: a reprodução do ser social através do contato com os saberes da história da sociedade. É através desse fenômeno que os conhecimentos historicamente produzidos, “[...] já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 2003, p.46) são transmitidos às novas gerações – o que possibilita a estas a sua constituição enquanto partícipes do gênero humano, para além da esfera biológica de nossa espécie (LESSA, 2007). A ênfase na transmissão de conhecimentos é a característica que distingue a educação dos demais fazeres da humanidade, constituindo-se, assim, como uma “essência” (construída historicamente e, por isso, mutável) e que se mantém através dos diversos contextos sócio-históricos particulares.

Em relação à segunda função, a Educação exerce a missão de garantir a reprodução dos mecanismos que regem a sociedade de um determinado contexto e período histórico. Assim, dentro do capitalismo, por exemplo, incluem-se aquelas teorias pedagógicas que



defendem que o ensino deva servir exclusiva e pragmaticamente para: a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho; a promoção da cidadania democrático-burguesa; e para a defesa da ideologia que prega ser a educação a principal responsável pelo desenvolvimento econômico dos países (ou pela falta do mesmo, principalmente quando o objetivo é justificar o *status* de subdesenvolvimento dos países periféricos). O foco, então, é a manutenção do *status quo* através da reforma do sistema social vigente. Incluem-se aqui as chamadas “Teorias não-críticas” (SAVIANI, 2003), isto é, as teorias pedagógicas que não identificam os condicionantes impostos pelo capitalismo ao seu funcionamento. Fazem parte dessa corrente as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, que ainda hoje estão entre os paradigmas educacionais mais influentes na sociedade.

Já a terceira função, que traz o fenômeno educativo como atividade de auxílio à práxis emancipadora, por outro lado, preza pela formação dirigida para a superação do capitalismo e do sistema de controle sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2002). Através do que Ivo Tonet denomina de “atividades educativas de caráter emancipatório” (TONET, 2007), o objetivo é possibilitar que os alunos possam reconhecer e lutar pela superação dos limites que este sistema impõe ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, da sociedade e da própria educação. O foco é a promoção da práxis emancipadora revolucionária – ativa e, ao mesmo tempo, crítico-reflexiva.

Partindo do princípio de que um fenômeno social como a educação não pode ser estudado sem serem rigorosamente analisadas as determinações sociais e históricas que resultaram em suas diferentes manifestações concretas, e pensando na relação entre limites e potencialidades que o ensino de música pode oferecer à reflexão crítica e à práxis transformadora da sociedade, o presente projeto de pesquisa¹ se propõe a analisar as seguintes questões: 1) qual a influência das teorias pedagógicas gerais e os pressupostos ideológicos circunscritos à sociedade capitalista para as teorias de ensino de música? 2) a divisão tripartite das funções do fenômeno educativo citada anteriormente (reprodução do ser social; reprodução do sistema social; educação como auxílio à práxis emancipadora) podem ser identificadas dentre as teorias da educação musical contemporânea? 3) é possível desenvolver atividades de caráter emancipatório a partir da educação musical?

¹ Elaborado para o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (Mestrado em Educação Musical), sob orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.



2. Justificativa

Os estudos críticos sobre educação e sociedade normalmente partem da *centralidade nas relações políticas* (que ocorrem dentro dos limites da organização socioeconômica capitalista) como perspectiva norteadora das análises sociais e propostas de ação. Esta pesquisa se baseará, ao contrário, na análise da educação musical e da sociabilidade capitalista a partir da *centralidade no trabalho*, perspectiva adotada por um conjunto de teóricos como Gyorgy Lukács, Sérgio Lessa, Ivo Tonet, István Mészáros, entre outros. Segundo essa perspectiva, é apenas através da modificação das *relações objetivas de produção*, regidas contemporaneamente pelo capital, que os outros fenômenos e complexos da humanidade poderão ser plenamente desenvolvidos sem os grilhões impostos pelo capitalismo. O objetivo central desta práxis modificadora é a extinção do chamado *trabalho produtivo abstrato* (MARX, 1985), que definiremos logo a seguir. Mas antes, algumas considerações acerca da categoria *trabalho*.

O trabalho humano, entendido como o processo mediador através do qual transformamos a natureza em valores de uso², é o componente ontológico chave de nossa sociedade que nos permitiu fundar um mundo próprio, resultado de um incessante processo de desenvolvimento histórico. Encontra-se no trabalho a essência do gênero humano: é o processo que permite nosso afastamento em relação à condição existencial de outros animais, e a partir do qual nós deixamos a simples sobrevivência para construirmos nossa vivência histórica. Através desse processo, é garantida a base objetiva para o desenvolvimento de todos os outros fenômenos sócio-culturais. Assim, enquanto houver sociedade humana, esta será sustentada pela produção do trabalho. A importância deste fenômeno para a reprodução do gênero humano é sintetizada na seguinte afirmação de Ivo Tonet:

[...] entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que **todas as outras dimensões sociais [...] mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa**. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. (2008, p. 5 – grifo nosso)

Entretanto, sob o modo de produção capitalista, o trabalho adquire uma nova função: a reprodução dos mecanismos de funcionamento deste sistema social específico, fazendo-o a partir do momento em que possibilita que o capital se auto-valorize. O trabalho produtivo para o capitalismo é aquele que produz mais-valia (um valor maior do que os trabalhadores

² Entende-se “Valores de uso” como sendo o resultado do trabalho dos seres humanos que visa atender diretamente as necessidades de reprodução natural, biológica, cultural, intelectual, e assim por diante.



recebem em troca de sua produção), e só há um fenômeno capaz de produzir esse valor excedente – a *força de trabalho* humana, transformada em mercadoria e vendida no mercado por salário. Com a divisão do trabalho cada vez mais avançada, este fenômeno é fragmentado a nível individual (com o crescente distanciamento entre o trabalho manual e a produção intelectual) e concomitantemente (re)organizado a nível social, dando origem ao *trabalhador coletivo*, com os indivíduos sendo divididos de acordo com uma especialidade (MARX, 1985). O fazer deste trabalhador coletivo, que produz mais-valia a partir da relação de produção capitalista, é chamado de *trabalho abstrato produtivo*.

O modo de produção capitalista tem a capacidade de transformar *qualquer* fenômeno humano em fonte de mais-valia. Nesse sentido, a educação, embora sendo fenômeno essencialmente distinto do trabalho, se constitui enquanto *trabalho produtivo abstrato* a partir do momento em que é cooptada pelo capitalismo, passando a ter como função adicional a produção de mais-valia (LESSA, 2007). Os limites impostos por esta função acarreta uma série de problemas e restrições para a educação escolar, tais como: as caras e elitistas mensalidades do ensino privado; o excessivo número de alunos por turma e a conseqüente precarização do ensino; uma infra-estrutura cada vez mais insuficiente; a proletarização e pauperização dos professores e demais trabalhadores atuantes na escola; e assim por diante (além, evidentemente, de todas as relações anteriores à educação escolar que influenciam diretamente o funcionamento desta).

A presente pesquisa se faz necessária na medida em que, de acordo com uma revisão preliminar dos artigos publicados na Revista da ABEM, há um número reduzido de trabalhos que exploram diretamente a questão da educação musical frente à luta pela superação do capital. Seguindo-se o critério de seleção da identificação de palavras-chave no título ou no resumo que indicassem o direcionamento do trabalho a partir da análise crítica da sociedade e/ou da educação musical, foram encontrados dezesseis artigos entre as dezenove primeiras edições da revista, o que corresponde a aproximadamente 7% da produção total.

Encontramos exemplos diretos, entre a grande maioria destes artigos, da crítica social baseada na centralidade das relações políticas. Vale mencionar, ainda, que uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes³ com as palavras-chave “educação musical” e “emancipação” revelou a existência de 7 trabalhos que tratam da temática em seus resumos, partindo da centralidade política acima mencionada. No decorrer da pesquisa estes e outros trabalhos serão analisados em sua íntegra.

³ Acessado através do site <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>



3. Metodologia

O objetivo geral da pesquisa é verificar quais são os posicionamentos ideológicos que estão por trás das teorias de educação musical nacional. Como objetivos específicos, destacam-se: refletir sobre a potencialidade de contribuição do ensino de música para o desafio da emancipação humana; compreender de que forma o contexto sócio-histórico atual influencia as teorias da educação musical; identificar as influências, sobre o ensino de música, das diferentes correntes da Pedagogia contemporânea; analisar os resultados a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético; refletir sobre os possíveis direcionamentos da educação musical emancipadora (se de fato ela puder contribuir com a luta pela emancipação humana) a partir da centralidade do trabalho. Para cumprir estes objetivos, a pesquisa será efetivada adotando-se como referencial teórico a produção de Karl Marx e de autores marxistas que contemplem não só estudos sobre a educação, mas sobre o contexto histórico do Brasil e do mundo nas últimas três décadas. Destacam-se, assim, os trabalhos de Antunes (2006), Hobsbawm (1995), Manacorda (2007), Marx (1985), Marx e Engels (2007), Mészáros (2002; 2004), Saviani (2003; 2008), Tonet (2007; 2008), entre outros.

O materialismo histórico e dialético será utilizado como epistemologia norteadora. Este considera, dentre outras coisas, que cada fenômeno social estudado tem uma essência construída dialeticamente com as manifestações contingenciais ao longo de sua existência. Esta essência não é determinada de forma transcendental e atemporal, e sim constituída social e historicamente pelas ações humanas. Reconhece-se, assim, a historicidade e, portanto, a possibilidade de transformação dos fenômenos problematizados.

Nesse sentido, o conhecimento dos fenômenos sociais não se esgota no dado empírico imediato: para podermos conhecê-los objetiva e rigorosamente, é necessário que os identifiquemos enquanto concretizações materiais de um complexo de causas históricas. Portanto, o estudo dos fenômenos é também o estudo da totalidade de suas determinações sociais. Para superar a dicotomia *essência – aparência*, e entender essa relação como dialética, a pesquisa deve partir dos dados imediatos e empíricos do fenômeno estudado, para então afastar-se deste imediato e considerar suas ligações com os outros fenômenos sociais, sua essência histórico-cultural e suas determinações históricas. Após esta etapa, o objeto é novamente contemplado levando-se em consideração sua totalidade, a partir da qual poderão ser traçadas estratégias mais rigorosas para a intervenção sobre ele.

Por se tratar, a princípio, de uma pesquisa bibliográfica, o universo pesquisado contemplará a produção acadêmica veiculada pelas publicações da ABEM, tais como anais e



revistas científicas. Entende-se aqui que, nos 20 anos de sua existência, essa associação abarca uma rica (tanto numérica quanto qualitativamente) produção acadêmica, que oferece um amplo panorama representativo da educação musical brasileira. Assim, será necessário adotar a ferramenta de análise textual conhecida como *Leitura Imanente*. Através dela, considera-se o texto como um fenômeno complexo que precisa ser amplamente estudado, para que tanto seu sentido quanto seus determinantes sócio-históricos sejam apreendidos da forma mais abrangente possível. Pontualmente, o exercício da leitura imanente envolve os seguintes passos:

1) inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas idéias, conceitos, categorias mais elementares. [...] 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar os seus nódulos mais decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, do mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto, buscando nas suas determinações histórias as suas razões contextuais mais profundas; 6) Localizando o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (LESSA, 2007, p. 20-21)

4. Conclusão

A sociedade emancipada é aquela que garantirá aos educadores a possibilidade de realizarem universalmente o objetivo singular da educação: a reprodução, radicalmente democrática e não-restritiva, da humanidade através de seus conhecimentos, e não apenas dos mecanismos de funcionamento do modo de produção baseado no capital (seja capitalista ou não). Só assim o acesso e entendimento de cada indivíduo do nosso gênero aos conhecimentos, técnicas e instrumentos historicamente desenvolvidos, serão plenamente garantidos, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para que construam, livremente, sua própria história – e, ao fazê-lo, contribuam imediata e diretamente para o desenvolvimento da humanidade.

Compreender a potencialidade da educação musical frente ao desafio da emancipação humana, partindo-se da centralidade no trabalho, se faz necessário por ainda



estarmos envoltos pelas relações objetivas do sistema de produção baseado no capital. Para uma elaboração mais efetiva e rigorosa de atividades práticas de caráter emancipatório, é imprescindível termos consciência dos condicionantes estruturais que influenciam nossa prática e o desenvolvimento da produção teórica da área em que atuamos. Nesse sentido, Marx, em suas 11 “Teses sobre Feuerbach”, traz uma reflexão importante para nós, educadores:

A doutrina materialista [o autor refere-se aqui ao *materialismo clássico* de Feuerbach] sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-4)



Referências

- ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- BRASIL. *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: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Traduzido por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- HENTSCHKE, Liane.; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In HENTSCHKE, Liane (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas*. (pp. 47-64). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª Edição. Traduzido por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Volume 1, tomo 1)
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.
- 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, mar. 2008.
- 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, n. 17, p. 69-76, set. 2007.



SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONET, Ivo. *Um novo horizonte para a educação*. 2007. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

_____. *A educação numa encruzilhada*. 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.



Educação musical e empreendedorismo social: ampliando o processo pedagógico musical

Célia Moreira
Programa de Integração pela Música – PIM
celia.pim@uol.com.br

Magali Oliveira Kleber
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
magali.kleber@gmail.com

Resumo: Este artigo se propõe a relatar, mediante uma análise descritiva, as ações do Programa Integração pela Música (PIM). Trata-se de um projeto social cujo eixo principal de sua proposta socioeducativa volta-se para a educação musical. O projeto foi idealizado pelo Maestro Cláudio Moreira, que iniciou suas atividades no ano 2000, no município de Vassouras, que atualmente conduz a Orquestra do PIM. O desenvolvimento desse projeto revela um impacto significativo no município e na região, uma vez que construiu redes de sociabilidade musical e social a qual vem promovendo integração cultural, educacional, política, imprimindo outro *status* na identidade cultural na cidade. Envolvendo políticas públicas de incentivo, o PIM participa do Programa Cultura Viva - Programa do Ministério da Cultura - como empreendimento sociocultural, o que tornou possível a promoção da categoria de projeto para programa, virando um Ponto de Cultura, recebendo verbas, prêmios e distinções pelo trabalho realizado. Atualmente, a educação musical e outras atividades educacionais são oferecidas a cerca de oitocentas crianças em três municípios: Vassouras, Mendes e Engenheiro Paulo de Frontin. Este trabalho relaciona os principais aspectos do empreendedorismo social e cultural do Programa que o levaram, no período de apenas sete anos, a se transformar em uma referência nacional.

Palavras-chave: Educação Musical e empreendedorismo sociocultural, Pontos de Cultura, Programa de Integração pela Música (PIM).

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a relatar, mediante uma análise descritiva, as ações do Programa Integração pela Música (PIM). Trata-se de um projeto social cujo eixo principal de sua proposta socioeducativa volta-se para a educação musical. O projeto foi idealizado pelo Maestro Cláudio Moreira, que iniciou suas atividades no ano 2000, no município de Vassouras, que atualmente conduz a Orquestra do PIM. O desenvolvimento desse projeto revela um impacto significativo no município e na região, uma vez que se construíram redes de sociabilidade musical e social a qual vem promovendo integração cultural, educacional, política, imprimindo outro *status* na identidade cultural na cidade. Envolvendo políticas públicas de incentivo do Ministério da Cultura, o PIM tornou-se Ponto de Cultura, recebendo



verbas, prêmios e distinções pelo trabalho realizado. Atualmente, são atendidas cerca de oitocentas crianças em três municípios: Vassouras, Mendes e Engenheiro Paulo de Frontin. O termo “empreendedorismo”, apesar de não ser novo no Brasil, ganhou uma nova abordagem em 1990, quando o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) começou a se preocupar com a profissionalização do típico empreendedor brasileiro. Apesar disso, nota-se que todo o ambiente educacional do país, desde a educação infantil até a pós-graduação, tem dedicado pouco espaço ao tema. Nos cursos superiores de Administração, o tema do empreendedorismo é uma preocupação recente e, raramente, há uma disciplina que trate especificamente do assunto. Este trabalho relaciona os principais aspectos do empreendedorismo social e cultural do Programa que o levaram, no período de apenas sete anos, a se transformar em uma referência nacional.

1. HISTÓRICO: GERAÇÕES DE MÚSICOS E EDUCADORES MUSICAIS

Em abril de 1981, na cidade de Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro, o Maestro Anecy Duarte Moreira, com seus filhos e outros músicos, fundou a Sociedade Musical Nossa Senhora da Conceição. O objetivo desta era a socialização da música na região do Vale do Paraíba Fluminense, através da criação de uma Banda Escola. Durante muitos anos, essa banda tocou e encantou a região com apresentações mensais nos coretos e praças das cidades. Através dela, criaram-se movimentos culturais, envolvendo os moradores, delineando-se uma identidade musical na cidade.

Com o passar dos anos e a falta de incentivo do poder público, aliadas às dificuldades financeiras para a compra e manutenção de instrumentos, as atividades pedagógicas foram diminuindo até pararem completamente no ano de 1999. Inconformado com a inatividade da Sociedade Musical, o filho do maestro Anecy, o também maestro, Cláudio Pereira Moreira, retomou a prática no ano 2000, através do PIM – Projeto Integração pela Música - que nasceu do desejo do maestro, de socializar as possibilidades da formação musical no âmbito pessoal e comunitário. Visava-se, assim, a realização de uma ação de cunho sociocultural para gerar novas possibilidades de compartilhamento do acesso à informação e à cultura, articuladas às práticas de cidadania e elevação da autoestima através do aprendizado musical.

Assim foi o início do PIM: apenas trinta e nove crianças e um professor voluntário, no município de Vassouras-RJ. Município localizado na região Sul Fluminense, considerado o berço da diversidade cultural do país, devido à fase áurea do café no Brasil Imperial. A região



é rica em tradições culturais populares e vista como o marco inicial do processo de transplantação da cultura da música clássica europeia, para sua leitura em brasilidades no seu passado histórico. Atualmente, no entanto, esta é carente de equipamentos culturais como teatros, cinemas, entre outros, dificultando a democratização do acesso à informação e aos bens culturais. Entretanto, o PIM vem criando demandas que vem alavancando políticas públicas para se pensar em projetos que venham atender essa demanda.

De um quadro inicial que era composto por uma cidade, um maestro, uma gestora, ambos voluntários e trinta crianças da rede pública de ensino, pode-se constatar que menos de sete anos depois, outro quadro se desenha: três cidades, um maestro, trinta professores de música de todo o Brasil, vinte monitores, cerca de dez gestores e oitocentos alunos de todas as classes e etnias, com idade entre seis e oitenta e seis anos, provenientes das redes de ensino, pública e privada.

Diante de um panorama de crescimento quantitativo e qualitativo do PIM, buscamos descrever nesse artigo uma trajetória que compartilhe possibilidades e formas de empreendimento sociocultural que possa prosperar de maneira sustentável significativa.

A condução do PIM é compartilhada, em um ambiente organizacional caracterizado por relações familiares, sociais, institucionais as quais se constroem a partir de paradigmas não tradicionais de gestão em que se prevalece o objetivo de buscar o capital social em que o lucro se dimensiona por indicadores sociais, educacionais e culturais. Destacaremos, também, a importância fundamental que o Programa Cultura Viva - Programa do Ministério da Cultura, teve no desenvolvimento do PIM como empreendimento sociocultural, promovendo-o de projeto à programa e tornando-o um Ponto de Cultura.

A perspectiva que pretendemos ressaltar é que a produção de conhecimento em projetos sociais deve considerar o cenário político-educativo brasileiro, o que pressupõe reconhecer a dimensão que isso implica e, buscar elaborar uma análise considerando especificidades tanto do espaço físico-geográfico, político, sociocultural. Como destaca Kleber (2008, p. 8)

Ressalta-se que todas essas formas de conhecimento são imbricadas pelas práticas musicais e entrelaçadas por questões estéticas, éticas e políticas. Pode-se perceber uma integração entre o micro e o macro no cotidiano das ONGs mediante as práticas musicais em que as atividades musicais ou burocráticas funcionam como indicadores das estruturas das instituições e, ainda, como estas acabam incidindo na reorganização ou criação de macroestruturas presentes na sociedade.



Assim, se pensarmos a educação musical envolvendo as práticas e vivências das dinâmicas e construções comunitárias de grupos sociais, advogamos que isso tudo não se dá de uma maneira uniforme e tem componentes marcados pelo momento histórico de sua construção. Portanto, qualquer processo de mudança social invocada por essas ações ou intervenções, produz efeitos no entorno físico e humano.

O CONTEXTO LOCAL

A população de Vassouras é composta, principalmente nas classes menos favorecidas, por negros e mestiços descendentes de africanos escravizados, sendo que muitos desses são remanescentes de quilombos. O centro urbano concentra quase 80% de toda a população, onde os maiores empregadores são a Fundação Severino Sombra, mantenedora da Universidade Severino Sombra¹ e a Prefeitura Municipal. Na zona rural, predomina a agropecuária, com destaque à cultura do tomate. O município dispõe de um único conjunto urbano tombado como Patrimônio Histórico pelo IPHAN. O turismo é gerador de demandas específicas, que na maior parte dos casos são supridas fora da região. Não há políticas especiais de incentivo ao desenvolvimento da indústria turística. Desta forma, não existem contribuições significativas na criação de emprego e renda, mantendo o quadro de alto desemprego, trabalho infantil nas roças e suas consequências como, evasão escolar e falta de perspectivas.

Nos primeiros anos, o PIM não contava com uma sede e sequer possuía uma infraestrutura adequada de comunicação. Os contatos, tanto por telefone quanto por e-mail, eram feitos do gabinete da ex-secretária de cultura e turismo do município, Marta Fonseca. Ela e a arquiteta do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Isabel Rocha, foram, inicialmente, as maiores colaboradoras do PIM. Neste mesmo período, o PIM, já com CNPJ e constituído como instituição do Terceiro Setor, passou a contar com o apoio cultural do Instituto São Fernando² que, aliás, foi o primeiro apoiador financeiro do projeto. Além

¹ A **Universidade Severino Sombra (USS)** é uma universidade privada localizada na cidade de Vassouras, na região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro. É uma instituição sem fins lucrativos, tendo como sua mantenedora a Fundação Educacional Severino Sombra. http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Severino_Sombra, acessado em 31/05/2010

²“O Instituto São Fernando (ISF) é uma organização não governamental cuja missão é desenvolver e articular em parceria com o poder público programas em Educação, Agroecologia e Patrimônio Histórico Cultural que promovam igualdade de oportunidades. Acreditamos que o sucesso de nossas ações está associado à integração com a economia e cultura local. Por isso, o ISF investe em parcerias público privadas sociais, junto com organizações da sociedade civil e iniciativa privada. Nossa premissa é apoiar e qualificar o Estado (em suas diferentes esferas) trabalhando ao seu lado, e não em seu lugar. Esperamos assim ser protagonistas em programas que qualifiquem políticas públicas no Brasil, e apoiem servidores públicos comprometidos com



deste, outro grande parceiro foi o Colégio Estadual Santa Rita que cedeu as suas dependências para a realização das atividades do PIM. Nessa época, já integravam o projeto cerca de trezentos e noventa e oito alunos.

No início de 2004, algumas metas foram estabelecidas, dentre elas, a captação de verbas e doações que pudessem suprimir as necessidades da demanda crescente de alunos e voluntários. Estas ações se relacionam à: a) aquisição de instrumentos, b) possibilidade de remuneração para os professores, c) ampliação do quadro de colaboradores e dos membros da comunidade vassourense, d) participação em eventos musicais regionais, e) promoção de concertos com o coral e a orquestra do PIM, f) construção de uma escola de música, com salas próprias para o estudo teórico e prático e g) inserção do projeto no contexto nacional através de concursos e programas sociais governamentais. Estas iniciativas foram elaboradas visando solucionar os problemas aqui sintetizados nas palavras do Maestro Cláudio:

Em sua trajetória o PIM passou por diversas dificuldades: a grande procura por vagas exigia mais professores, maior número de instrumentos e, principalmente, espaço físico adequado. Estas questões foram contornadas com a participação de professores voluntários, doação de instrumentos e parceria com o Colégio Estadual Santa Rita, que cede o espaço para que as aulas aconteçam. Desde sua criação até hoje a participação de toda comunidade tem sido fundamental para que o PIM continue atendendo a todas as crianças interessadas.³

Mesmo com todas as adversidades enfrentadas, o projeto seguiu em frente. Vale destacar um fato inusitado que favoreceu a consecução de todas as metas estabelecidas: a seleção do PIM pelo Programa Cultura Viva.

2. O PROGRAMA CULTURA VIVA

Seguindo o roteiro de acordo com o estabelecimento de algumas de suas metas, o PIM, no ano de 2004, participou de diversos editais diferentes, conquistando nesse ano o Prêmio Cultura Nota 10. O projeto foi selecionado, entre milhares de projetos avaliados em todo o país, como um dos duzentos e sessenta e dois Pontos de Cultura do Programa Cultura Viva.

conhecimento e efetividade. Acreditamos num Estado ativo e regulador, mas não produtor e intervencionista.”
<http://www.institutosaofernando.org.br/o-instituto/o-que-somos/> , acessado em 31/05/2010

³ Entrevista Maestro Cláudio. COEP – Brasil. 2004.



Esta foi uma iniciativa do Ministério da Cultura, criada no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse programa foi concebido como uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação da cultura brasileira. Este contempla iniciativas culturais desenvolvidas por entidades da sociedade civil para agregar atores sociais, envolver a comunidade, somar experiências e trocar o conhecimento acumulado. Sua principal ação, o Ponto de Cultura, propõe o desenvolvimento de uma gestão compartilhada e transformadora que envolve os conceitos de empoderamento, autonomia e protagonismo social⁴.

Programa de música, capoeira, dança, teatro e outras atividades - que deveriam estar, como um direito assegurado pela sociedade, sempre disponíveis à comunidade e aos moradores mais ou menos próximos do universo cultural - eram financiados como uma espécie de *remédio* para a ação social. Como expressa Marta Porto:

O traço da invisibilidade sempre operou como uma máscara de incompreensão e de não reconhecimento do lugar central da cultura e da força das práticas locais no fortalecimento da democracia brasileira. Democracia que deve incorporar o respeito às diferenças, o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural, as questões de gênero, étnico-raciais, de proteção às minorias culturais. (PORTO, 2006)

O Programa Cultura Viva visa contribuir para minimização da invisibilidade de alguns grupos sociais, produtores de uma cultura própria. Tal ação se reflete ao apoiar as diversas experiências culturais brasileiras, a partir de editais específicos para determinadas práticas culturais e artísticas, com uma visão mais global de políticas públicas culturais, disponibilizando recursos para experiências comunitárias. Tais conexões e articulações entre os atores envolvidos no Programa que forma a Rede Cultura Viva, pode ser entendido como elemento potencializador de sinergias culturais. Esses objetivos vão à direção da proposta defendida por Célio Turino, segundo a qual:

Democratizar a cultura é amplificar o acesso aos bens culturais universais, permitindo que as pessoas elevem-se à autoconsciência de sua participação na sociedade, ampliando o raio de ação da produção cultural – e não adaptá-la, moldá-la, enfraquecê-la – permite que o indivíduo se aproprie de instrumentos capazes de romper a falsa consciência alienada e particularista que o impede de desenvolver uma postura crítica diante do mundo em que vive. (TURINO, 2003)

⁴ http://www.cultura.gov.br/cultura_viva/



3. A Construção da Estrutura Administrativa do PIM:

3.1. Gestão Compartilhada

O PIM nunca foi só uma pessoa nem de uma pessoa só. Uma das ações mais valorizadas dentro do projeto é o cooperativismo e o compartilhamento. Mesmo antes do Programa Cultura Viva, mais do que um modelo de gestão, o compartilhamento era uma filosofia dentro do PIM. Assim, sempre existiram diversas pessoas envolvidas em torno de um objetivo comum. Até a participação no Cultura Viva, os coordenadores do Projeto não tinham consciência de que executavam o modelo de gestão compartilhada. Como ilustra a fala de Vanessa Paim, a gestão dentro do Programa pode ser considerada mais do que compartilhada:

Todo mundo aqui é dono, todo mundo é gestor disso aqui. Não tem essa coisa de organograma, você é meu subordinado, não sei quem é subordinado seu. E eu acho que é um trabalho que é de todo mundo e que todo mundo faz a sua parte e o resultado é isso que o PIM se tornou hoje. Não é bagunçado e nem por isso a gestão é centralizada. Nós temos cerca de oitocentos gestores no PIM. É o empoderamento. Você se empodera de uma coisa que é sua. E isso aqui é nosso. (Vanessa Paim)⁵

Na mesma direção, o maestro do Programa, Cláudio Moreira, compara a gestão e a dinâmica das atividades do PIM a uma orquestra:

As atividades são propiciadas através da ajuda de todos os parceiros. Inclusive as prefeituras da região que apoiam o Programa. Seu maior benefício é o compartilhar, para que seja melhor para a vida de todos, com deveres e responsabilidade, favorecendo o desenvolvimento, a disciplina, a sua autoestima e a integração total do aluno na família e na comunidade. Acaba incentivando também o espírito de equipe, o trabalho em grupo, por exemplo, durante a orquestra um depende do outro. O resultado final depende de cada um e todos dependem de todos. (Maestro Cláudio)⁶

3.2. Os Braços do PIM

O PIM desenvolve diversos projetos internamente objetivando a garantia da autossustentabilidade do Programa e a melhoria na qualidade de vida da comunidade, dos

⁵ Vanessa Paim, flautista, 19 anos, monitora do Programa.

⁶ Maestro Cláudio Moreira. Entrevista COEP-Brasil, 2006.



integrantes do PIM e daqueles que possam encontrar alternativas de renda e atividade através deste. Geralmente, estes se articulam entre si, arranjando-se, rearranjando-se e permitindo que o todo se transforme a cada momento. Abaixo seguem alguns desses projetos:

CooperPIM

A CooperPIM, em plena atuação e com fins de garantir renda para as famílias dos alunos mais carentes, é uma cooperativa formada pelos pais dos alunos do PIM. A cooperativa desenvolve ações diversas, como: confecção de bolos, recepções, encontros e etc. Participam desta, cerca de dez pais. Há voluntários que ministram oficinas a esses pais e os orientam. O lucro é dividido igualmente entre eles. O objetivo da cooperativa, muito mais que gerar renda, é mostrar que os pais são capazes de viver com o próprio trabalho e isso é fundamental.

Multiplicadores

Os alunos mais adiantados (atualmente vinte) multiplicam seus ensinamentos com os iniciantes, possibilitando, assim, o atendimento a todos os interessados. No programa, as crianças tornam-se monitores (multiplicadores) natural e espontaneamente. Há, por exemplo, crianças de oito anos, que não têm consciência desse processo, contudo atuam como multiplicadores e adoram fazer isso. Desta forma, esse projeto é um dos grandes alicerces do Programa hoje. Assim, as crianças aprendem já com a intenção de ensinar depois, de passar o conhecimento adiante:

É uma coisa que el[a]s vão pegando u[mas] d[a]s outr[a]s. É uma coisa natural. Elas nem entendem o que é isso, não sabem nem que existe esse projeto dentro do PIM, mas automaticamente vão se transformando em multiplicadores.⁷

Atualmente, todos os alunos antigos são monitores e 80% deles recebem uma bolsa-auxílio para que continuem *multiplicando* os seus saberes e estudando música:

[I]sso é perfeito pois não há lugar melhor para se estudar, conviver e aprender do que um lugar com pessoas mais experientes que nós ou mesmo aprender com pessoas mais novas, pois não importa a idade, apenas o caráter, dedicação e força de vontade das pessoas.⁸

⁷

Entrevista com Maestro Cláudio Moreira.

⁸

Jéferson Luiz de Souza, fagotista, monitor e multiplicador do Programa e integrante do PIM Digital.



MÚSICA É PROFISSÃO

Este projeto estimula a remuneração dos alunos quando se apresentam em eventos sociais e comerciais locais, complementando a renda familiar e iniciando o processo de profissionalização do futuro músico.

MÚSICA É TRABALHO

Esta iniciativa é desenvolvida em parceria com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa de Apoio Integral à Família (PAIF). Nesta, crianças da zona rural são atendidas como forma de substituição e diminuição do trabalho infantil junto à família na roça.

PROJETO ARTE & VIDA

Este projeto incentiva e valoriza o trabalho voluntário promovendo a apresentação de grupos de Câmara do **PIM** em hospitais e asilos. Com isso, a música leva saúde e qualidade de vida para pessoas que se encontram em situação-limite.

PIM DIGITAL

O PIM Digital é uma oficina cooperativa de produção audiovisual formada por jovens sob a orientação de produtores e gestores culturais voluntários. A intenção é contribuir para a profissionalização e a geração de renda.

PIM CULTURAL

Esta ação é formada através de uma oficina cooperativa de gestão cultural e produção de eventos. Conta com o apoio e a supervisão de gestores e produtores culturais voluntários. Esta também coopera para a profissionalização e a geração de renda.

AÇÃO GRIÔ – PROJETO RAÍZES DO VALE

A Ação Griô é uma das ações previstas pelo Programa Cultura Viva. Esta foi lançada em edital exclusivo para os Pontos de Cultura em setembro de 2006, com o objetivo de



valorizar o saber popular e respeitar a cultura tradicional e oral do Brasil para o fortalecimento da identidade e dos vínculos de ancestralidade. O PIM faz parte dessa ação através do Projeto Raízes do Vale que congrega, também, outros três Pontos de Cultura do Vale do Paraíba: Quilombo São José, de Valença; Jongo de Pinheiral e Jongo da Cachoeira de Arrozal, através da secretaria de cultura do município de Piraí. Juntos, estes pontos desenvolveram um projeto que vem sendo usado como referência nacional na Ação Griô. A intenção do Projeto Raízes do Vale para a Ação Griô é estabelecer o vínculo dos mestres da tradição oral com o ensino formal, utilizando a metodologia da Pedagogia Griô, reconhecida pelo Ministério da Cultura. Desta forma, o projeto pretende fomentar o funcionamento de uma rede de saberes e colaborar na transmissão de valores através de gerações, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural regional.

PIM EM TODA PARTE

Esta iniciativa tem como objetivo, levar as atividades do programa para outros municípios, através de parcerias com o Ministério da Cultura e com as prefeituras das cidades vizinhas. As primeiras cidades incluídas no projeto são: Engenheiro Paulo de Frontin e Mendes. A prática do empreendedorismo tem se destacado com a falta de emprego e estágios em empresas privadas. Este fator aumenta o número de pessoas com a disposição de assumir riscos e abrir seu próprio negócio. Muitas destas não têm experiência empresarial e colocam em risco seu negócio por falta de conhecimentos práticos e administrativos. Na concepção de Schumpeter (1983), o empreendedor é o “motor da economia”.

Em contraponto a esta visão puramente capitalista, temos o chamado empreendedorismo social. “Quando falamos deste, estamos buscando um novo paradigma. O objetivo, agora, não é mais o negócio do negócio:

[...] trata-se, sim, do negócio do social, que tem na sociedade civil o seu principal foco de atuação e na parceria envolvendo comunidade, governo e setor privado, a sua estratégia.” (MELO NETO e FROES, 2001)

Logo, o PIM enquadra-se no conceito de multiempreendedorismo cultural cooperativo que

Propõe um novo modelo de gestão de cultura: compartilhada entre poder público e sociedade e transformadora, capaz de colaborar com o empoderamento e a emancipação das comunidades culturais usualmente excluídas. É, portanto, muito mais que gestão participativa, é gestão colaborativa, por meio da qual se fortalecem os atores sociais da cultura. (GIL, 2007)



À QUISA DE CONCLUSÃO

Na prática, o PIM representa um modelo de transição, dentro de um processo de descoberta de novos caminhos para a gestão no terceiro setor. Atualmente, existem muitas tentativas de introduzir no terceiro setor os modelos de gestão com base puramente nos princípios capitalistas. São estruturas organizacionais que propõem a especialização de funções no processo administrativo, tendo como produto um determinado resultado social. Estas tendências se explicam pelas exigências de adequação às relações burocráticas que todas as organizações não-governamentais estão sujeitas para serem reconhecidas institucionalmente, como também pelas relações com os patrocinadores e os órgãos públicos.

Muitos destes aspectos fomentam o distanciamento humano e geram contradições no sentido da valorização da pessoa e da qualidade da relação em grupo. O caráter motivacional tende a ser híbrido, no qual o sentido da realização passa a ser o ajustamento aos modelos formais, classificados como profissionais, raramente em sintonia com as particularidades de cada organização. O foco é na lucratividade, contabilizando a força de trabalho, o serviço e o produto gerado. Este contexto alimenta as relações competitivas baseadas no processo excludente de comparações.

Neste sentido, ao dar ênfase a este padrão, o terceiro setor se equivoca, pois, dentre outras coisas, é a imposição deste modelo na formação social que acentuou as diferenças de possibilidade entre os entes sociais. Nestas estruturas, existem exemplos extremos que, além de privilegiar os recursos para a gestão, convertem o assistencialismo em serviço, transformando a miséria humana no sentido da existência da organização.

No PIM, portanto, há uma tendência proposital de inversão desses valores. A música é o pretexto para que as pessoas se aproximem de um objetivo comum, com um sentido multifacetado convergindo para a qualidade da relação em grupo. É um processo que naturalmente estimula potenciais pessoais a partir do reconhecimento em grupo, da disciplina, do desenvolvimento, da expressividade e da afetividade.



Referências

PORTO, Marta. *Brasil em tempos de cultura: cena política e visibilidade*. Revista de Cultura – Pensar Iberoamérica. N.8 abr/jun 2006.

DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo Transformando Idéias em Negócio*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KLEBER, Magali. *Práticas musicais em ongs: possibilidade de Inclusão social e o exercício da cidadania*. http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_08_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf. acessado em 31/05/2010

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. *Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

SCHUMPETER, Joseph A. *The Theory of economic development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983.

TURINO, Célio. *Uma Gestão Cultural Transformadora*. Revista Princípios, n.71, dez/2003.

GIL, Gilberto. *Prêmio Cultura Viva: Um Prêmio à Cidadania*. São Paulo: CENPEC, 2007



Educação Musical e Humanização Hospitalar: Uma Experiência Voltada à Formação Docente em Música

Scheila Farias de Paiva Lima
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
scheila.lima@metodistademinas.edu.br

Leonardo Barreto Linhares
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
leonardo.linhares@metodistademinas.edu.br

Kenya Jeanne Maximiano
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
kenyavox@yahoo.com.br

Resumo: O artigo se trata de um relato de experiência de um projeto de extensão realizado pelo Curso de Licenciatura em Música do centro Universitário Metodista Izabela Hendrix em Belo Horizonte. O projeto se configurou em uma parceria técnica entre a instituição e o Hospital Odilon Behrens e teve como objetivos oportunizar aos discentes do curso a experiência da atuação do educador musical no ambiente hospitalar, bem como colaborar com o processo de humanização que vem sendo desenvolvido no hospital, utilizando a música como recurso. Foram utilizadas diversas formas de inserção da música como performance musical, oficinas de canto coral, concertos didáticos e oficinas de musicalização infantil, através das quais começaram a surgir espaços de socialização e acesso à cultura, permitindo um outro tipo de relacionamento entre pacientes, funcionários e acompanhantes. O projeto, além de proporcionar crescimento humano, cultural e acadêmico a todos os envolvidos, através de suas ações, das pesquisas bibliográficas e produção acadêmica desenvolvida; entrou em consonância com o Programa Nacional de Humanização e Assistência Hospitalar, desenvolvido pelo SUS.

Palavras chave: Música e Saúde; Humanização; Educação Musical; Formação Docente.

1 - Introdução

A música insere-se na cultura e no cotidiano dos seres humanos, constituindo-se uma importante aliada aos programas que pretendem um atendimento mais humano às pessoas que passam por situações hospitalares estressantes. Considerada uma linguagem universal, a música se encontra presente nas atividades de diversos profissionais e em projetos variados com cunho terapêutico, sócio-cultural, de responsabilidade social, entretenimento, etc. (LEÃO, 2007)

Pesquisas na área da saúde demonstram a importância da música, como forma de humanização e cuidado no ambiente hospitalar, promovendo grandes benefícios tanto para os pacientes como para a equipe de profissionais que os tratam. Por meio de mecanismos já conhecidos, pode-se assegurar que os sons musicais ativam o sistema de recompensa do



cérebro, liberando neurotransmissores relacionados à sensação de prazer, como a dopamina e a serotonina. Isso faz com que se diminua a dor, a tensão; acelere a recuperação dos pacientes e minimize os efeitos do isolamento social se constituindo, portanto, em um excelente recurso para a promoção e recuperação da saúde. Porém, estudos sobre a utilização da música como recurso no projeto de humanização hospitalar no Brasil ainda são incipientes, haja vista que esta temática iniciou uma ampla discussão nos últimos anos. (ANGERAMI,1998)

Em 2000 o ministério da saúde iniciou o PNHAH - Programa Nacional de Humanização e Assistência Hospitalar, com o objetivo de intensificar o movimento de humanização da atenção à saúde na rede do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2004 o mesmo propõe a adoção da Política Nacional de Humanização da Atenção e da Gestão da Saúde (PNH) na rede de hospitais que integra o Sistema Único de Saúde - SUS. O programa tem como proposta a produção de mudanças nas formas tradicionais de gerir e prestar assistência à saúde, onde se entende que “humanizar é ofertar atendimento de qualidade articulando os avanços tecnológicos com acolhimento, com melhoria dos ambientes de cuidado e das condições de trabalho dos profissionais”. Para atingir esses objetivos a PNH sugere que sejam utilizadas ações que valorizem as relações interpessoais e o respeito mútuo, incentivando a cultura da paz nas unidades de saúde e utilização das linguagens da arte, a fim de provocar reflexão sobre as atitudes cotidianas nas relações com o outro. (PNHAH, 2004)

O projeto “A música como recurso para o desenvolvimento do projeto de humanização realizado no Hospital Municipal Odilon Behrens”, objetivou proporcionar aos alunos do curso de licenciatura em música do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, a experiência no ambiente hospitalar como campo de atuação profissional, ampliando o espaço de atuação do Educador Musical; utilizar a música como recurso de socialização e humanização, oferecendo aos pacientes, seus familiares e funcionários do Hospital Odilon Behrens momentos de prazer, relaxamento e interação; e a realização de pesquisas e produções científicas sobre o tema.

Desde o ano de 2003 o HOB tem adotado uma gestão participativa com a consultoria da PNH. Por este motivo, o presente projeto veio somar nesse processo de humanização proposto pelo Hospital Odilon Behrens, sendo de grande relevância social e acadêmica.

A relevância deste projeto encontra-se na realização de uma interface entre o projeto de humanização proposto pelo Hospital Odilon Behrens e a possibilidade da inserção musical nas dependências do mesmo, bem como a ampliação do campo profissional por meio da valorização do Educador Musical no ambiente Hospitalar.



O presente artigo apresenta resultados do projeto de extensão, fruto de uma parceria técnica entre o Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e o Hospital Municipal Odilon Behrens no período de março a dezembro de 2009, tendo a música como recurso para o desenvolvimento do projeto de humanização que vem sendo realizado no hospital desde 2004.

2 - Metodologia

Participaram do projeto dois Músicos, docentes do Curso de Licenciatura em Educação Musical do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, orientadores do projeto, quatro acadêmicos/as extensionistas cursando a graduação do Curso de Licenciatura em Educação Musical e dois extensionistas voluntários. Os critérios de seleção utilizados para a escolha dos discentes participantes no projeto foram: fluência em algum instrumento musical e/ou canto, experiência prévia em apresentações musicais e oficinas de canto coral, facilidade em lidar com as pessoas/público.

A metodologia foi composta basicamente por quatro etapas:

1ª etapa: Apresentação e aprovação do projeto por parte de ambas as instituições;

2ª etapa: Realização de orientações sobre biossegurança no ambiente hospitalar, aos discentes e participantes do projeto. As orientações foram realizadas pela equipe docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix;

3ª etapa: Elaboração do plano de atuação pedagógico-artístico-musical, bem como de sua implantação no ambiente hospitalar. Nesta etapa o projeto contou com a participação direta de funcionários do setor de projetos voltados à Humanização do ambiente Hospitalar do HOB e dos docentes responsáveis pelo projeto. A realização de concertos didáticos no espaço principal de convivência do hospital, apresentações musicais nos principais ambulatórios e a formação de um Coral com os funcionários do HOB, compuseram as ações previstas no planejamento proposto para a primeira fase do projeto que focalizou sua proposta de humanização, tanto com os pacientes e familiares, quanto com os profissionais envolvidos nos atendimentos hospitalares.

4ª etapa: Coleta de dados, por meio de questionário para análise e avaliação do projeto.



3 - Desenvolvimento

O início do projeto caracterizou-se por certa surpresa e desconfiança, tanto por parte dos pacientes e acompanhantes como por parte dos profissionais da comunidade hospitalar. A música começou a inaugurar um ambiente mais sociável, leve e descontraído que, inicialmente, causou certo desconforto na rotina dos profissionais caracterizada pela pressa, tensão, dor e superficialidade nos relacionamentos pessoais entre funcionários e pacientes. Os participantes do projeto relataram a dificuldade inicial dos profissionais (médicos e enfermeiros) em deixar transparecer emoções e interagirem com aquele momento de descontração. Após alguns meses, a situação foi se modificando por completo, com a percepção de que esses profissionais já se permitiam um sorriso, um comentário, alguns pedidos, uma tímida dança ou um cantarolar quase imperceptível. O relacionamento entre os profissionais durante as apresentações também foi se transformando através de conversas relacionadas a memórias e experiências de vida lembradas por certas melodias.

Em relação aos pacientes, as reações foram diversas. Alguns, talvez pela surpresa do momento ou seu estado de debilidade, não esboçaram reação, mas, a maior parte deles se emocionou, interagindo com os músicos, provocando uma mudança significativa tanto no ambiente dos leitos, quanto no ambiente de convivência durante as apresentações. Foram vários relatos de vida, memórias revividas, agradecimentos, pedidos, danças e cantorias que promoveram a construção de um ambiente mais sociável e humano. Foi possível notar que em poucos meses o projeto foi conquistando um importante espaço e respeito dentro da comunidade hospitalar.

3.1 - Concertos didáticos

Com o objetivo de contribuir com o processo de humanização voltado à comunidade hospitalar, principalmente aos pacientes e acompanhantes, os saraus didáticos aconteceram no espaço de convivência, com frequência semanal, através de apresentações de grupos formados por alunos e professores do curso de música do Centro Universitário Izabela Hendrix e grupos musicais convidados do diversificado cenário cultural da cidade de Belo Horizonte.

O público, no início ainda pequeno, foi aumentando e criando uma expectativa semanal pelo momento de intensa socialização entre pacientes, funcionários e acompanhantes. Durante as apresentações, com o objetivo de colher dados para um estudo relativo à percepção da comunidade hospitalar quanto aos resultados das apresentações musicais realizadas pelo



projeto e seus benefícios, os participantes do projeto distribuíram um questionário ao público. Segue uma amostra de alguns dados coletados:

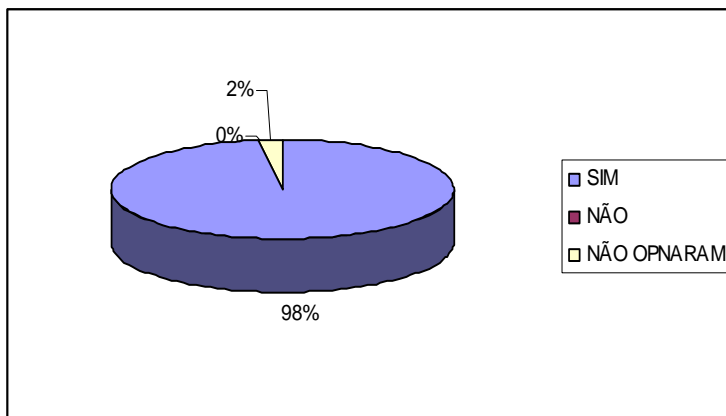


FIGURA 1 - Percentual de resposta à pergunta: Você acha que música trás benefícios à saúde?

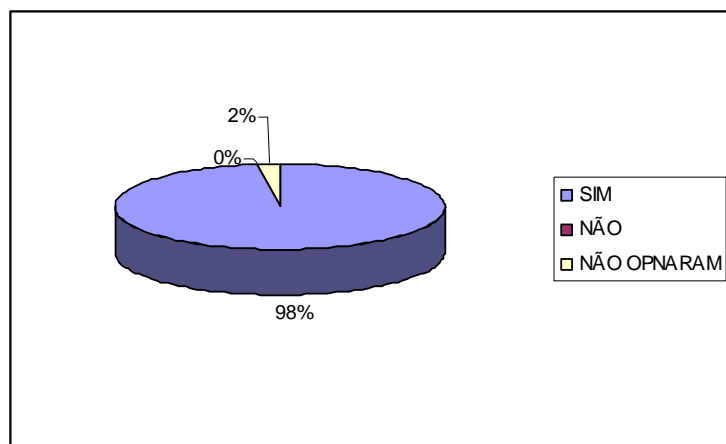


FIGURA 2 - Percentual de resposta à pergunta: Quando você escuta uma música se sente melhor?

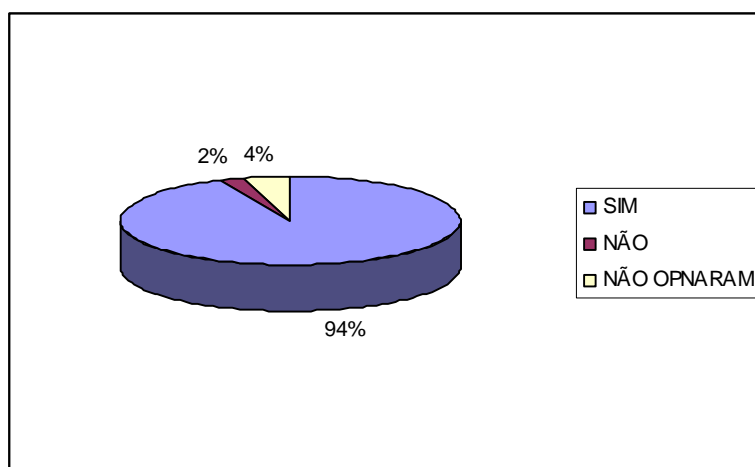


FIGURA 4 - Percentual de resposta à pergunta: Você acha que o projeto tem proporcionado o aumento de sua cultura musical, através de apresentações com diferentes gêneros e formações instrumentais?

3.2 - Visitas musicais aos leitos

A corrida aos leitos foi uma das atividades mais gratificantes para os participantes do projeto devido ao grau de proximidade com os pacientes, profissionais e acompanhantes. As visitas musicais aconteceram semanalmente, porém nos diversos blocos do Hospital com o acompanhamento dos funcionários do projeto de humanização denominado “Saúde com Arte”, que auxiliaram os músicos na interlocução com os chefes dos setores e orientações específicas para a realização das atividades musicais próximo aos leitos dos pacientes internados; evitando desta forma dificultar a rotina dos procedimentos hospitalares e invadir a privacidade dos pacientes. Foram contemplados diversos blocos do Hospital como: clínica cirúrgica, maternidade, bloco pediátrico, UTI e setor de fisioterapia dentre outros.

Destacamos que, nessas ações, a emoção dos pacientes e profissionais ao ouvirem as melodias e a interação entre os pacientes e músicos promovida pela atividade musical, foi o que mais chamou nossa atenção. Em muitas situações, os músicos eram seguidos pelos profissionais do hospital, acompanhantes e pacientes, gerando um ambiente de interação e descontração entre os mesmos. Os agradecimentos e pedidos de retorno por parte dos pacientes foram uma constante, que causaram emoção e satisfação entre os músicos que participaram da ação.

3.3 - Oficinas de canto coral

As oficinas de Canto Coral, que objetivaram uma atuação prática direta para o desenvolvimento do processo de humanização com os funcionários da instituição, possuíam como foco de atuação a educação musical por meio do canto e o bem estar de seus participantes.

No primeiro semestre de 2009, embora o quorum não tenha sido suficiente para a formação de um coral completo, as oficinas ocorreram com formações vocais menores e atividades de educação musical e saúde vocal direcionadas aos funcionários do hospital. Ao final do mesmo semestre o grupo realizou uma emocionante apresentação durante nos corredores do hospital.

As oficinas de canto-coral encontraram uma dificuldade maior dentro da rotina de trabalho do hospital. No segundo semestre as oficinas de canto coral foram impossibilitadas



de se realizarem devido à ausência de funcionários para a formação dos mesmos. Após uma investigação das causas de tal situação, detectamos que o problema era um reflexo administrativo, pois descobriu-se que os chefes de setores não liberavam os funcionários para as atividades. Os setores se configuravam com poucos funcionários, impossibilitando a liberação dos interessados nas oficinas, mesmo que por um breve momento. A partir disso, as atividades de canto coral foram substituídas pelas oficinas de música no bloco pediátrico.

4 - Conclusão

Através do relato dos participantes do projeto – músicos, acadêmicos, orientadores, pacientes, profissionais da área de saúde – das experiências vivenciadas e da interpretação dos dados do questionário, constatou-se que o projeto proporcionou uma transformação positiva no ambiente hospitalar, contribuindo para a promoção da humanização nos espaços e nas relações entre a comunidade hospitalar através da inserção da música.

A construção de espaços de socialização durante a execução do projeto e os benefícios ocasionados aos pacientes em recuperação e aos profissionais inseridos na rotina hospitalar, foram nitidamente visíveis. Muitos médicos e enfermeiros relataram a melhora no humor dos pacientes e, como conseqüência disso, uma aceleração em seu processo de recuperação. A maior parte da comunidade hospitalar também relatou o crescimento cultural que o projeto proporcionou através da oportunidade de contato com diversos tipos de manifestações da cultura musical brasileira, estrangeira e das informações levadas pelos músicos durante as apresentações.

Foi possível verificar que o projeto encontra-se em consonância direta com o projeto de humanização hospitalar (PNH) do ministério da saúde e com recentes estudos desenvolvidos na área da neurologia no Canadá, Estados Unidos e Brasil, relativos aos benefícios da música para os pacientes hospitalizados.

Conforme relatado em reportagens de revistas populares, foi possível observar os resultados de estudos relativos à música como uma ferramenta nos períodos de pré e pós-operatório, onde se lê que outras instituições hospitalares vêm utilizando a música não só como terapia, mas também como recurso para a humanização deste ambiente muitas vezes tido como árido e indiferente ao sofrimento dos pacientes. (CUMINALE, 2009)

O projeto promoveu um crescimento humano, acadêmico e profissional considerável a todos os envolvidos no processo. Foi possível aliar a experiência das ações, pesquisas bibliográficas, produção de textos acadêmicos e comunicações orais com o desenvolvimento



de relações humanizantes, acolhedoras e sensíveis frente a um público de profissionais e pacientes que, por muitas vezes, devido à demanda e a intensa rotina de trabalho, torna-se indiferente ao “ser humano”.

Ao final do ano de 2009, devido ao final do período de convênio entre o Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e o Hospital Municipal Odilon Behrens, o projeto finalizou suas ações deixando muitas expectativas e lembranças gratificantes a todos que o vivenciaram.

Além de colaborar com a produção científica por meio de registros bibliográficos e relatos de experiência transformando-se em pesquisa para uma área tão carente de estudos semelhantes; os docentes, discentes bolsistas e voluntários do curso de música tiveram oportunidade de vivenciar, através das ações propostas, a contribuição da música para a melhoria do ambiente hospitalar, bem como as possibilidades de atuação do educador musical em um espaço hospitalar.



Referências

ANGERAMI, Valdemar Augusto (Org). A psicologia no hospital. São Paulo: Editora Traço, 1998.

LEÃO, Elisete Ribeiro. Musica nos Hospitais. Medicina e Saúde, n.5, 2007.

PNH, Secretaria de Atenção à Saúde - Política Nacional de Humanização. A Humanização no Hospital Municipal Odilon Behrens: um modo de fazer includente e participativo. Belo Horizonte: Ministério da Saúde, 2006.

CUMINALE, Natália. Música, doutor, para aliviar a dor dos pacientes. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/musica-doutor-aliviar-dor-pacientes-478374.shtml>. Acesso em 20 out. 2009.

CUMINALE, Natália. Como a música pode ajudar na cura. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/como-musica-pode-ajudar-cura-478382.shtml>. Acesso em 12 out. 2009

PIMENTEL, Fernando. Odilon Behrens é referência para Região Metropolitana. Disponível em: <http://www.fernandopimentel.com.br/obrasdetalhe.php?CodPtpbh=184>. Acesso em 12 ago. 2009.

ADAMS, Patch. O amor é contagioso. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

ADAMS, Patch. O amor é contagioso. Filme baseado em uma história real. Direção de Tom Shadyac. Universal Pictures. Comédia / 114 minutos / cor / 12 anos / 1998 / legendado.

BERGOLD L, Sobral V. Music for care humanization. Online Brazilian Journal of Nursing (OBJN – ISSN 1676-4285) 2003 Dec; 2(3). Available at: www.uff.br/nepae/objn203bergoldsobral.htm



Educação Musical e Movimentos Sociais

Magali Oliveira Kleber
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
magali.kleber@gmail.com

Cleusa Erilene dos Santos Cacione
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
cacione@uel.br

Júlio César Silva Erthal
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
julioerthal@globo.com

Resumo: Este artigo destaca as ações da linha de pesquisa “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários”, pertencente ao grupo de pesquisa “Educação Musical e Movimentos sociais”. Essa linha engloba e expande o trabalho de outra mais antiga denominada “Educação Musical e Movimentos Sociais”, homônima do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. A investigação desenvolve estudos sobre as práticas musicais, abrangendo os movimentos sociais no contexto da periferia urbana. A opção metodológica é de abordagem qualitativa buscando identificar e compreender as complexas redes sociomusicais de significado negociadas no mundo social dos atores e grupos estudados, especialmente no que tange às culturas juvenis. O campo empírico é composto pelos colégios estaduais Antônio de Moraes Barros e Ana Molina Garcia e seus entornos, na periferia urbana de Londrina. Destacamos que as escolas compõem a rede dos movimentos sociais que vêm propiciando novas configurações socioculturais nas quais as práticas musicais emergem como elemento estruturador das identidades dos diferentes grupos sociais. Daí a importância em se entender essas redes como componentes fundamentais para se elaborar propostas educacionais. As pesquisas em andamento contam com suporte da Fundação Araucária/CNPq e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, consubstanciado na montagem e aquisição de equipamentos para o Núcleo de Pesquisa em Educação Musical da UEL, onde ocorre a orientação dos alunos de graduação e iniciação científica. O grupo possui publicações no “*Seminar of the Commission for Community Music Activity/ISME*” e nos Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical, entre outros.

Palavras-chave: Educação Musical e Movimentos Sociais, Educação Musical e Periferia Urbana, Música e Comunidade.

Introdução

O presente artigo relata as ações realizadas pelas linhas de pesquisa que compõem o grupo “Educação Musical e Movimentos sociais”, sendo elas: “Educação Musical e Movimentos Sociais” e “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários”. É importante esclarecer que a primeira linha citada, homônima do grupo de pesquisa e também mais antiga, foi agregada e expandida pela segunda, implicando um foco mais fechado nas escolas da periferia urbana, buscando envolver os alunos da graduação que



realizam os seus estágios curriculares e extra-curriculares. Dessa forma, a linha “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários” desenvolve estudos relacionados com as práticas musicais, abrangendo os movimentos sociais no contexto da periferia urbana, tanto nas suas esferas formais, quanto nas informais.

O Grupo de pesquisa, de caráter interdisciplinar, se constitui por docentes do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizadas no norte do Paraná, além de estudantes bolsistas de Iniciação Científica (IC) dos mesmos cursos, alunos de IC de ensino médio/escolas públicas, professores da rede pública de ensino, graduandos e graduados egressos de licenciatura em música, da psicologia social, das artes cênicas e das artes visuais¹.

As análises e reflexões a respeito das investigações parcialmente concluídas ou das que estão em andamento já revelam um aprofundamento na compreensão de algumas das diferentes correntes de tradição cultural (BARTH, 2000) que circulam num contexto de periferia, assim como, as complexas teias de significado (GEERTZ, 1978) produzidas e negociadas no mundo social pelos atores e grupos estudados, principalmente no que se refere às culturas juvenis e, em especial, na sua relação com a música. Em nossa interpretação os movimentos sociais vêm propiciando continuamente novas configurações socioculturais nas quais as práticas musicais emergem como um dos elementos estruturadores das suas identidades.

Assim, as práticas musicais nesse espaço social podem ser entendidas como algo significativo e as concepções de educação musical que valorizam este aspecto, fomentando a importância do compromisso ético e político da universidade com a produção do conhecimento musical, devem ser estimuladas.

Importa enfatizar que uma das propostas da linha de pesquisa destacada é a de continuar e aprofundar o mapeamento das práticas musicais juvenis na periferia urbana de Londrina. Esse trabalho foi iniciado pela linha “Educação Musical e Movimentos Sociais”, como detalharemos mais à frente, e nele estudamos aportes metodológicos e conceituais que visam construir uma abordagem adequada para a análise do fenômeno educacional e cultural relativo às práticas musicais juvenis identificadas na periferia urbana.

¹ Agradecemos a participação dos atuais bolsistas: Antônio Augusto Leopoldino - Bolsista PROEX - aluno do 2º ano de música; Débora de Paula - Bolsista PROEX - aluna do 1º ano de música; Elis Telles - Bolsista Universidade sem Fronteiras (USF) - graduada em psicologia; Fernando Salles - Inclusão Social - aluno do 2º ano de música; Lucas Vinicius de Oliveira - Bolsista USF - aluno do 4º ano de música; Natália Gonçalves - Bolsista USF - aluna do 4º ano de psicologia; Pablo Krominski - Bolsista PROEX - aluno do 1º ano de música; Priscila Zietemann - Bolsista USF - graduada em artes visuais; Rafael Rosa - Bolsista USF - aluno do 4º ano de música; Renan Pedracini - Bolsista USF - aluno do 1º ano de música; Shamir Giupatto - Iniciação Científica - aluno do 3º ano de música e Vanessa Komatsu - Bolsista USF - aluna do 2º ano de artes visuais.



Em outros termos, nossa pesquisa está entrelaçada pela vertente que busca a produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo do senso comum, sendo as práticas musicais entendidas como uma manifestação fortemente vinculada à identidade sociocultural dos grupos estudados.

A pesquisa e os campos empíricos selecionados

O recorte para realização da pesquisa baseia-se no critério da existência de um vínculo prévio dessas instituições com a UEL e, preferencialmente, com o curso de Licenciatura em Música. A primeira escola selecionada para o trabalho foi o Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, que atende o Ensino Básico e encontra-se na zona oeste da cidade.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, está ancorada nos pressupostos argumentados pelos autores Bogdan e Biklen (1982) e Merriam (1998). Os procedimentos metodológicos se valeram de entrevistas e da observação participante, registro em áudio e vídeo. A análise foi elaborada a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006): 1) institucional; 2) histórica 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem musical.

Os resultados obtidos nessa investigação revelaram que os gostos musicais, os repertórios e as práticas musicais vivenciadas no dia a dia dos/as estudantes estão pouco presentes na organização curricular do cotidiano escolar. O estudo trouxe ainda subsídios para a compreensão da rede sociocultural daqueles bairros da periferia urbana da cidade, bem como, possibilidades de se pensar em maneiras de se promover conexões do projeto político pedagógico da escola com propostas socioeducativas que balizem encaminhamentos de políticas públicas na área de educação e cultura.

O mesmo procedimento está sendo empregado no Colégio Estadual Ana Molina Garcia, que também atende o Ensino Básico e encontra-se na periferia do município, porém na zona leste. Nessa unidade do campo empírico, no final do mês de agosto de 2010, aplicamos um questionário onde buscamos identificar entre os alunos algumas informações, tais como: sua faixa-etária; sexo; bairro onde mora; gostos, práticas e performance musicais; e a sua relação com as artes visuais. A tabulação dos dados esta sendo processada para dar suporte para a análise e, assim como no caso do Colégio Antônio de Moraes Barros, a expectativa é a de que o conhecimento produzido auxilie a traçar estratégias de ensino voltadas para o público jovem e também influenciem o projeto político pedagógico da escola.

Além disso, na escola da zona leste, a Licenciatura em Música da UEL, em associação com outros departamentos da universidade, está executando o projeto de extensão



“Identidades e culturas juvenis: agregando a escola e a comunidade na busca da transformação social”, que faz parte do programa Universidade sem Fronteiras (USF)² dentro do subprograma Diálogos Culturais. Por meio de uma parceria que envolve a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná e a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina (PROEX), os bolsistas do USF estão ministrando aulas gratuitas de instrumentos musicais e artes visuais na instituição do ensino básico, além de envolver professores do Colégio e membros da comunidade do entorno do bairro.

Destaca-se que o Curso de Licenciatura em Música da UEL ainda não havia desenvolvido projetos com bolsistas de IC e realizado uma pesquisa financiada na área de educação musical, iniciando-se assim uma nova etapa em sua trajetória: o envolvimento da universidade com a educação básica e órgãos de fomentos.

Aspectos do campo: Colégio Estadual Antônio Moraes de Barros e Colégio Estadual Ana Molina Garcia

Como relatamos anteriormente, o campo empírico inicial foi o Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, existente há 39 anos e que, atualmente, congrega mais de 400 alunos no período matutino. O recorte da pesquisa focou as turmas do primeiro ano do ensino médio, com alunos que possuem idade mínima de 15 anos.

A instituição situa-se em uma região cujo Índice de Desenvolvimento Humano é considerado baixo e no qual a população tem pouco poder de compra. Tal situação é significativa, pois estudar música neste meio seria muito difícil se a universidade não se engajasse num projeto cultural na escola.

A observação participante nesta instituição escolar aconteceu de abril de 2007 a junho de 2009, com relatos feitos em cadernos de campo, gravações de áudio e vídeo, conversas informais e pesquisas documentais no campo empírico. Desta maneira, o trabalho consistiu em uma coleta de dados que permitiu uma triangulação entre as diferentes formas de registro citadas.

A docente Cleusa Cacione, do curso de música da UEL, foi responsável pela supervisão do estágio curricular e conduziu o processo mediante a observação direta. A

² Para conhecer o Programa veja o site: <http://www.usf.pr.gov.br/>. Acessado em 25/08/2010.



professora buscou estabelecer a relação entre o conteúdo conceitual e a realidade que se apresentava a partir da prática.

Decorrente desta perspectiva da inserção no campo empírico, nós podemos constatar que foi fundamental para os pesquisadores vivenciarem o contexto estudado para construir informação e conceitos sobre as especificidades do mesmo. Dessa maneira, os pesquisadores tiveram oportunidade de dialogar com os atores sociais produzindo um conhecimento, valendo não só de pressupostos teóricos, mas, também, da análise interpretativa, que é resultado da interação com esse mundo social. Neste sentido “é possível projetar aspectos do mundo microssocial para a dimensão macrossocial” (KLEBER, 2006).

No Colégio Estadual Ana Molina Garcia, instituição do ensino básico com mais de 700 alunos que obteve péssimo resultado na última avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estamos experimentando procedimentos semelhantes aos aplicados na outra instituição de ensino básico estudada. Essa uma escola que vem sofrendo com a interferência do tráfico de drogas e com a violência da periferia urbana. Como relata uma das professoras: “A violência é geral, falta segurança em todo o país, e isso agora está se refletindo diretamente nas escolas” (Folha de Londrina, 28/10/2008, p.4).

A pesquisa em andamento nesta escola foi iniciada no primeiro semestre de 2009, quando os pesquisadores do projeto de extensão “Identidades e culturas juvenis” tiveram contato com algumas das instituições de assistência social que atendem a comunidade do entorno da escola. Entre elas, podemos citar o Centro de Referência de Assistência Social da zona leste, o Clube das Mães Unidas, o Núcleo Espírita Irmã Scheilla, o Solidariedade Sempre, a Orquestra Criança Feliz, o Viva a Vida, todos projetos sociais³ reconhecidos juridicamente, com espaços e ações no bairro.

Nas visitas realizadas, identificamos importantes protagonistas da região, assim como, algumas demandas para as ações culturais que foram desdobradas no decorrer da pesquisa. Além disso, uma parceria estratégica com o Clube das Mães Unidas, iniciada no último bimestre de 2009, permitiu que pudéssemos utilizar o espaço para oferecer cursos de flauta doce, percussão, violão e teclado.

Pouco antes, havíamos iniciado na escola, nas manhãs de sábado, a montagem de um grupo de percussão e também um curso de desenho, sendo este em parceria com o

³ Vide relação de projetos sociais cadastrados na Secretaria de Ação Social de Londrina: http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/Arquivos/relacao_entidades_convencionadas_01_10.pdf Acessado em 25/08/2010.



programa federal Escola Aberta⁴. Atualmente, apesar de boa parte das investigações formais se encontrarem em andamento, as informações preliminares, baseadas nas interações entre os atores sociais da pesquisa, estão auxiliando na confecção de um repertório metodológico empregado nas aulas de artes visuais (grafite e pintura mural) e instrumentos musicais (cavaco, flauta doce, percussão, violão, violino e teclado). Ou seja, a relação dialética com a comunidade alimenta continuamente o processo de reflexão-ação-reflexão fomentado em nosso trabalho e presente no processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos.

O exercício da docência na formação do educador musical

Além do foco sobre as culturas musicais juvenis presentes em ambas as escolas, na pesquisa no colégio da zona leste, foi proposto também um estudo de caráter interdisciplinar envolvendo vários cursos do ensino superior e a educação básica, problematizando-se questões relacionadas com a prática docente e a formação de um educador musical que dialogue com as características de uma região considerada de alto risco social e baixo IDH. Busca-se, mediante esse trabalho, promover a compreensão do sistema público educacional e os projetos pedagógicos, especialmente das escolas que apresentam situações de violência, de qualquer natureza, no cotidiano escolar.

Uma aplicação prática para o trabalho da linha “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários” é a utilização dos dados que estamos levantando nas instituições escolares estudadas. Na pesquisa em fase de tabulação no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, nós identificamos entre os jovens algumas predileções por gêneros populares como o funk, o pagode, o rock e etc. Essa informação proveniente de nossas investigações já está em uso por estagiários de música que exploram nas suas aulas diferentes possibilidades de ensino utilizando os gêneros apontados por seus alunos. Em certa ocasião, por exemplo, os licenciandos da UEL convidaram um MC profissional para ministrar um *workshop* sobre o funk na escola da zona oeste.

Outra possibilidade importante na formação dos futuros docentes foi sugerida por Cacione (2004) nas considerações finais da pesquisa realizada junto aos licenciandos do curso

⁴“O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos.” http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf. Acessado em 25/08/2010.



de música da UEL. Para a autora, entre as diferentes ações do futuro professor no processo de reflexão-ação-reflexão deve ser aplicada a escrita clínica. Cacione estimula essa atividade em seu trabalho de supervisão nos colégios estaduais investigados, pois acredita que quando o estagiário de música escreve: “... sobre sua prática, descrevendo o caminho trilhado para vencer dificuldades advindas da compreensão de textos literários ou da execução de obras musicais...” (CACIONE, 2004, p. 164) ele desenvolve uma tomada de consciência além da auto-observação.

Finalmente, em relação ao trabalho realizado no Colégio Ana Molina Garcia, percebemos que a participação dos discentes de Licenciatura em Música numa equipe transdisciplinar propiciou a emergência de convergências conceituais e também de conflitos, propulsores da construção do conhecimento gerado nesse processo. As diferenças colocadas por cada um dos participantes do grupo – representantes da música, artes visuais e psicologia social - oportunizaram a exposição de um conhecimento fundamentado e contaminado positivamente pela subjetividade, o qual caminhou para a elaboração de um novo conhecimento mais objetivo, intersubjetivo e coletivo. Desta maneira, estamos vivenciando assim, a transitoriedade desse conhecimento.

Parcerias estratégicas

Para viabilizar as ações da linha “Educação musical e periferia urbana: contextos escolares e comunitários” buscamos parcerias com instituições de fomento a pesquisa, tais como a Fundação Araucária/CNPq que nos ajudou com a montagem do Núcleo de Pesquisa em Educação Musical (NEPEM) no Departamento de Teatro e Música da UEL.

O espaço físico encontra-se em nosso departamento e atualmente possui computadores, *datashow*, impressora, câmera de filmagem e de fotografia digitais, gravadores de áudio etc. – ou seja, trata-se de uma sala equipada com recursos que possibilitam melhorias na dinâmica do grupo de pesquisa. A criação do NEPEM atende às diferentes demandas do nosso grupo e facilitou a preparação de estudos metodológicos qualitativos e quantitativos para o levantamento e a análise dos dados relacionados às práticas musicais juvenis.

Outra parceria importante para desenvolver as ações da nossa linha de pesquisa é a que envolve a SETI e a PROEX. A sinergia desse encontro possibilita, entre outros recursos, a



utilização de veículos automotores do programa Universidade sem Fronteiras, assim como, a aquisição de instrumentos musicais e materiais para as aulas de artes.

Conclusão

Ao longo das atividades realizadas no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, uma série de ações foram desenvolvidas. Inicialmente podemos destacar: a coleta de dados sobre grupos e instituições de ensino formal que apresentavam atividades de música; um mapeamento das práticas musicais juvenis, as condições sociais, as metodologias de ensino e aprendizagem musical e valores sociomusicais no âmbito das esferas formal e informal; o recorte do campo empírico, que consistiu em realizar a seleção das comunidades, espaços geográficos, instituições e grupos sociais, focalizando os atores sociais entre jovens de 12 a 20 anos que estão relacionados com a atividade musical.

Além disso, propiciou-se o aprofundamento e a identificação das práticas musicais desenvolvidas nos movimentos sociais dessa comunidade, relacionando-se o repertório, acesso à mídia, formas de aprendizado musical entre os pares. Compreendendo os aspectos do mundo dos atores sociais, bem como os estilos musicais e a função social a partir de suas perspectivas, pode-se analisar e interpretar o significado do fazer musical numa determinada comunidade escolar e as expectativas dos/as estudantes em relação às suas práticas musicais.

Da mesma forma, no Colégio Estadual Ana Molina Garcia, realizamos investigações semelhantes e, neste íterim, obtivemos avanços importantes. Por meio de uma cuidadosa e consensual negociação com a direção do Colégio, conseguimos em 2010 um desejado espaço na grade curricular da escola, atendendo as turmas 7^a A e 8^a A com aulas de musicalização. Ou seja, além das atividades de percussão e desenho realizadas na instituição no final de 2009, ampliamos a nossa oferta de atividades com as aulas de musicalização citadas e com o ensino de mais instrumentos musicais e novos cursos de artes visuais. Desta maneira, conquistamos mais espaços no qual os futuros licenciados de música terão a oportunidade da prática docente em contextos escolares que representam um espaço microsocial complexo, em que a vulnerabilidade e risco social podem ser vistos como desafios a serem enfrentados pela educação formal.



Como resultados parciais, podemos destacar que o grupo de pesquisa, ao longo da experiência nas duas escolas, avançou qualitativamente no exercício da crítica, mediante o trabalho de campo, a preparação dos relatórios e participação em eventos científicos, como veremos mais adiante. Houve um avanço qualitativo nas instituições envolvidas com o projeto, uma vez que foi propiciado um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio.

Sobretudo, iniciou-se um trabalho que vem estabelecendo conexões importantes entre a educação universitária e a educação básica, fortalecendo a vocação dos três pilares – ensino, pesquisa e extensão - defendida para que a produção do conhecimento na universidade venha, de fato, a incidir na melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual se insere.

A nossa proposta justifica-se então por buscar compreender como as práticas musicais e culturais se articulam com as culturas juvenis em espaços de risco social e incidem na construção da identidade dos indivíduos e dos grupos. A rede tecida pela escola, alunos, professores, diretores, pais e comunidade, estabelece interações socioculturais que trazem implicações para a dinâmica no processo de estudar, aprender e conviver num espaço comum e no seu entorno.

Estamos também investigando as relações de sociabilidade que se constroem neste meio, interconectando diferentes dimensões da sociedade e estabelecendo possíveis correlações com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação/licenciatura e com as culturas juvenis, expostas à vulnerabilidade e ao risco social, presentes no âmbito da escola e da região como um todo.

Finalmente, para compartilhar os conhecimentos obtidos com nossa experiência, já participamos dos seguintes eventos científicos: 28^a e 29^a conferências mundiais da International Society for Music Education, realizados em Bolonha (Itália) e Pequim (China) respectivamente em 2008 e 2010; XVII e XVIII encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical, em 2008 e 2009; XVIII Encontro de Alunos de IC do Paraná, em 2009; 3^o Congresso Nacional de Extensão Universitária da Unopar, em 2009; III Salão de Extensão (PROEX/UEL) – Políticas públicas x Extensão Universitária: Caminhos para a interação universidade – sociedade, em 2009; II Encontro de Musicologia Histórica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2010; no 16^o Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), em 2010.



A possibilidade de partilhar esse processo coletivo quer seja no cotidiano escolar, quer seja em eventos da área, revela-se como um dínamo que imanta o grupo para novas descobertas que, para além do conhecimento específico, projeta-se na existência de cada um dos membros, reconfigurando o próprio grupo nas mais diversas dimensões. Entendemos essa perspectiva como o eixo de permanência e perenidade de nossa proposta de produção de conhecimento na área de educação musical.



Referências

- BARTH, Fredrik. *A análise da cultura nas sociedades complexas*. In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- CACIONE, Cleusa E. S. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos em música*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- KLEBER, Magali O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 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. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>, acesso: 30 mai. 2010.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.
- NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo. *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: *Comunicações do ISER*. Ano 21 – Edição especial – 2002.
- SHEPHERD, John, WIECKE, Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.



Educação Musical e Pedagogias Críticas: diálogos na produção acadêmica da Revista da ABEM

Yuri Coutinho Ismael da Costa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
yuri.ismael@gmail.com

Resumo: Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa acerca das interlocuções entre educação musical e pedagogias críticas, dentro do universo da produção acadêmica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), abrangendo do 1º ao 19º número desta revista. A pesquisa se fez necessária na medida em que, por ser este um tema recorrente na história da publicação, há uma quantidade significativa de informações a serem organizadas e revisadas, informações essas que nos indicam os caminhos seguidos pelos pesquisadores dentro deste universo temático. Foram estudados, através da análise de conteúdo, 16 artigos, com o intuito de investigar quais são os temas, conceitos, autores e obras mais utilizados e citados entre os pesquisadores que tratam da temática. Os resultados foram organizados de acordo com três áreas: Reflexões, Práticas e Referencial Teórico, e nos mostram que o aspecto mais trabalhado é a conscientização crítica através das Análises Sócio-Culturais.

Palavras-chave: Educação Musical, Pedagogias Críticas, Revista da ABEM.

1. Introdução

A Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) já conta com um acervo significativo de artigos¹. Dentre estes, existe um número considerável que lida com as funções sociais, as características da educação musical escolar e, tema central deste trabalho, que trata das possíveis interlocuções entre o ensino da música e as diversas teorias críticas da pedagogia. Pensando principalmente, mas não exclusivamente, na relação entre limites e potencialidades que o espaço escolar oferece à reflexão crítica e às ações transformadoras da sociedade, e na significativa quantidade de informações já veiculadas sobre o assunto, fez-se necessária uma análise dos artigos publicados pela revista que tratassem dessas interlocuções, bem como a catalogação dos conceitos, temáticas, análises, paradigmas e autores/obras mais utilizados e citados pelos pesquisadores.

No presente trabalho, trago os resultados dessa investigação, que nasceu como tema de pesquisa para a monografia de conclusão do curso de Licenciatura Em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), elaborada sob orientação do Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes. Com esse levantamento inicial, espera-se facilitar a busca dos educadores interessados no tema, bem como instigá-los a investigar as idéias e princípios que dão base às

¹ Agora devidamente disponibilizados gratuitamente para o público através do site <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>



diversas propostas de Educação Musical estruturadas sobre a crítica da sociedade capitalista, para que assim possam também colaborar com novos caminhos e construir propostas que enriqueçam a lista das já existentes.

2. Método da Pesquisa

A investigação abrangeu do 1º ao 19º número da Revista da ABEM, sendo selecionados 16 artigos que tratam diretamente do universo temático. Foram analisados, como critério de seleção, os títulos e/ou resumos que traziam concepções ou autores ligados a reflexões críticas sócio-pedagógicas e práticas educacionais transformadoras. Procurou-se, por exemplo, por palavras-chave como “educação (ou pedagogia) crítica”, “emancipação”, por temas relacionados, como a denúncia social, a análise crítica do processo histórico, etc. Ressalta-se que os resultados alcançados não englobam, necessariamente, todos os artigos que tratam do tema – a demanda deste tipo de pesquisa foge aos limites do presente trabalho.

Para tratar do tema pesquisado, foram utilizadas duas abordagens metodológicas complementares: a análise quantitativa e a qualitativa dos textos e resultados. Como afirma Queiroz (2006, P.94), elas lidam “[...] com problemas diferentes, mas igualmente importantes. Assim, o uso dessas duas abordagens na pesquisa de um mesmo problema, pode apresentar um resultado mais considerável e significativo”. Nessa direção, a ferramenta de pesquisa que mais se adequou aos objetivos deste trabalho foi a análise de conteúdo, utilizada para encontrar e delimitar unidades temáticas que englobassem os diversos aspectos estudados na análise semântica do discurso textual dos autores. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p, 190), “No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e método”.

3. Pedagogia ou Pedagogias Críticas?

Após escolher o tema de pesquisa, um dos primeiros problemas a serem resolvidos foi: qual a definição de Pedagogia Crítica que fundamentará as análises? Levando-se em consideração que há uma quantidade considerável de teorias educacionais críticas, e que esse conjunto não é homogêneo, a concepção que mais se adequou aos objetivos deste trabalho foi a de Peter McLaren, que escreve:

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de idéias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. (MCLAREN, 1977, p. 192)



Essa reflexão sintetiza a heterogeneidade e abrangência do tema. Podemos falar em Pedagogias Críticas, no plural, pois elas compreendem diversas abordagens educacionais: temos desde propostas mais idealistas, passando por aquelas que focalizam a prática da reflexão crítica conscientizadora, chegando até as que propõem ações de mudança estrutural da sociedade. Só pra citar alguns exemplos: Paulo Freire (FREIRE, 2005) traz contribuições na linha da conscientização crítica e filosófica; Saviani (SAVIANI, 2003) distingue a Pedagogia Crítico-Reprodutivista da Pedagogia Histórico-Crítica; Ivo Tonet (TONET, 2005) e István Mészáros (MÉSZAROS, 2005) identificam as possibilidades de a educação contribuir ativamente para a superação do capitalismo.

4. Resultados

A pesquisa foi estruturada em três grandes temas: Reflexões, Práticas e Referencial Teórico. Em Reflexões, entraram todos os artigos que lidam, primordialmente, com análises críticas – seja da educação musical como um todo, das práticas docentes, da sociedade e/ou de seu desenvolvimento histórico. Já em Práticas, foram incluídas propostas de atividades e de organização do ensino (sugestões de estruturação pedagógico-curricular). Em Referencial Teórico, elenco os autores e as obras mais citados entre os artigos pesquisados.

4.1 Reflexões

A análise dos artigos possibilitou a delimitação deste campo em dois tópicos: Paradigmas Pedagógicos e Análises Sócio-culturais. O primeiro trata tanto da análise de abordagens pedagógicas pré-existentes utilizadas no ensino de música quanto de novas propostas dos educadores musicais. O segundo trata de análises críticas sócio-históricas (educacional, econômica, etc.) e culturais.

4.1.1 Paradigmas Pedagógicos

Os Paradigmas Pedagógicos compreendem os aspectos gerais mais utilizados entre as propostas. Sinteticamente, seguem as definições dos quatro paradigmas encontrados:

a) Crítica ao “tradicionalismo pedagógico”

Trata-se de análises críticas sobre a “Pedagogia Tradicional”. Foram encontrados quatro artigos que tratam especificamente do tema. Dois deles o analisam sob uma



perspectiva geral: Freire (2001, p. 70) escreve que este tipo de pedagogia se apóia em “[...] currículos cuja ênfase está no professor, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação técnica, visando à adaptação do indivíduo a sociedade”; já Viegas (2006, p. 82) estuda “[...] a estruturação do conservatório enquanto espaço educacional e social, no qual se perpetuam práticas ‘tradicionais’ de ensino e do fazer musical, ‘cristalizadas’ e já naturalizadas”.

Há outros dois tipos de análises intimamente ligadas à noção do “tradicionalismo pedagógico” na educação musical. A primeira é a crítica ao etnocentrismo musical (marcadamente eurocêntrico) e à conseqüente ênfase no repertório erudito ocidental. Três artigos tratam da questão: soma-se aos trabalhos supracitados (FREIRE, 2001; VIEGAS, 2006) o de Luedy, cuja seguinte citação sintetiza o tema:

[...] é preciso destacar que as perspectivas conservadoras que vêm a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais e aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados. (LUEDY, 2006, p. 105)

O outro tipo análise crítica trata das dicotomias que costumam estar relacionadas à educação musical tradicional, tais como: “música popular” *versus* “música erudita”, “música de boa qualidade” *versus* “música de má qualidade”, “música de raiz” *versus* “música midiática”, etc. Dois artigos já mencionados (FREIRE, 2001; LUEDY, 2006) discutem o tema. De acordo com estes trabalhos, fica implícito que os professores, segundo Freire, adotam uma “[...] postura discriminatória que transparece na pretensão de a educação musical determinar e selecionar a ‘boa’ musica, afastando os jovens de outras manifestações musicais.” (FREIRE, 2001, p. 70).

b) Diversidade cultural, multiculturalismo e relativismo cultural

Apesar de não serem conceitos exatamente equivalentes, e dentro de cada proposta destas guardarem suas próprias subdivisões, há uma base em comum que suporta os três: a abertura para a adoção do produto artístico de *qualquer* cultura musical, sem restrições apriorísticas. Cinco autores trataram diretamente do tema (BERNARDES, 2001; FREIRE, 2001; RAMOS, 2003; ABRAHAMS, 2005; CAMPOS, 2005; LUEDY, 2006). Nas palavras de Ramos (2003, p.70),



Obviamente não se trata de substituir os conteúdos escolares por uma discussão sobre a atualidade, mas de construir com os alunos uma maneira de pensar e compreender o mundo em que vivem, a partir da análise das músicas de hoje, da maneira em que aparecem nos meios de comunicação, em relação estreita com os referenciais teóricos da educação musical.

Uma ressalva importante: como fora afirmado acima, esses conceitos são muito abrangentes e provavelmente estão dentre os mais explorados na produção acadêmica da ABEM. Assim, há diversos artigos que, por tratarem específica ou unicamente dessa temática, não entraram nos resultados desta pesquisa. Além disso, nem todas as concepções de “multiculturalismo”, por exemplo, podem ser consideradas críticas. Para citar um dos autores que tratam o tema a fundo, McLaren (1997, p. 110-127) delimita três concepções de multiculturalismo: “Multiculturalismo conservador”, “Multiculturalismo humanista liberal”, “Multiculturalismo liberal de esquerda” e “Multiculturalismo crítico e de resistência”. A análise detida da temática foge, assim, ao escopo do presente trabalho.

c) Bases educacionais docentes

Outro tipo de análise trata da reflexão, por parte dos professores, sobre sua atuação em sala de aula, de seu papel perante a sociedade e suas características sócio-históricas. Quatro autores lidaram diretamente com a questão (BEINEKE, 2001; LIMA, 2002; MÜLLER, 2004; ABRAHAMS, 2005). O seguinte trecho de Lima resume o tema:

A falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do *sentido da educação* na formação do indivíduo tem motivado boa parte dos desacertos culturais e sociais do país e pode ser apontada como motivo propulsor da crise política na educação brasileira e, conseqüentemente, no ensino musical. (LIMA, 2002, p. 21)

Uma reflexão de Müller sobre o papel fundamental da academia na formação dos futuros professores de música reforça o tema exposto: “Então, penso que cabe perguntar agora: que princípios ético-político-pedagógicos nos orientam e estamos imprimindo na formação do nosso futuro educador musical, para atuar na escola, hoje?” (MÜLLER, 2004, p. 57)



d) *Propostas Pedagógico-Curriculares*

Quatro artigos alertaram diretamente para a necessidade de se planejar um currículo de educação musical baseado numa perspectiva crítica educacional. Essas propostas são similares, adotando como base as críticas ao “tradicionalismo curricular” (como demonstrado acima). Três autores (RIBEIRO, 2000; FREIRE, 2001; LUEDY, 2006) apontam caminhos gerais nesse sentido, reforçando também a importância de se desenvolver um trabalho educacional partindo da realidade cultural dos estudantes. Já Abrahams foi o que mais minuciosamente apresentou um currículo de educação musical crítica, denominando-o de *Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM)* (ABRAHAMS, 2005), e apoiado, sobretudo, nos princípios desenvolvidos por Paulo Freire (focalizando as reflexões do livro *Pedagogia do Oprimido*).

4.1.2 Análises sócio-culturais

Sete artigos trazem reflexões gerais sobre temas que vão da análise do desenvolvimento histórico da sociedade até a conjuntura sócio-cultural de nosso tempo. Sobre isso, é imprescindível que compartilhem a inquietação de Müller, quando a autora escreve que

[...] é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/ inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. (MÜLLER, 2004, p. 55)

Acerca das análises históricas, como escreve Lima,

Impõe-se como necessária uma reflexão histórica do processo cultural brasileiro que pensa a educação e o ensino musical como processos indispensáveis ao aprimoramento sociocultural do homem contemporâneo, afasta a política utilitarista e mercantilista dos países latino-americanos, aponta os erros do passado e propicia novos caminhos. (LIMA, 2002, p. 21)

Juntam-se a Lima (supracitada), que faz a análise mais abrangente em termos de temas tratados (história do desenvolvimento cultural, político, econômico, musical e da legislação educacional), os seguintes autores: Ribeiro (2003), que analisa o desenvolvimento da legislação educacional brasileira, focalizando nas Leis de Diretrizes e Bases educacionais;



e Fernandes (2005), que estuda o desenvolvimento, a nível nacional e estadual (RJ), das leis referentes ao ensino de jovens e adultos.

Sobre a análise da conjuntura atual, destacam-se: dois trabalhos de Müller - no primeiro (MÜLLER, 2004), a autora reflete sobre a prática acrítica da inclusão social, e, no segundo (MÜLLER, 2005), faz uma crítica ao “Estado Mínimo” e à ideologia do “Neoliberalismo”; Santos (2005), que também oferece reflexões críticas sobre a noção de inclusão social e a prática nos espaços do Terceiro Setor (principalmente em projetos sociais e ONGs); Ribeiro (2000), que analisa a importância do conhecimento dos mecanismos que regem a cultura para a elaboração de um currículo crítico de educação musical; e, por último, Campos (2005), que faz uma análise crítica sobre a Indústria Cultural e a Sociedade do Espetáculo.

4.2 Práticas

Cinco artigos trouxeram sugestões de atividades práticas para sala-de-aula. Destaca-se o trabalho de Abrahams (2005), no qual o autor apresenta um modelo completo de plano de aula baseado na construção da supracitada “Pedagogia Crítica da Educação Musical” (ABRAHAMS, 2005, p. 70). As várias atividades abarcam desde a escuta consciente até a criação e execução musical, sendo estruturadas de acordo com quatro eixos: “Usando a imaginação musical”, “Usando a inteligência musical”, “Usando a criatividade musical” e “Celebrando a música através da *performance*”.

Três autoras (BERNARDES, 2001; FREIRE, 2001; RAMOS, 2003) propuseram atividades relacionadas à percepção musical crítica e consciente. De acordo com Freire,

No trabalho com apreciação musical que venho desenvolvendo há alguns anos, tenho utilizado a apreciação [comparativa, “a partir do confronto de materiais musicais contrastantes”] como uma atividade de escuta que confere sentido ao material sonoro percebido, possibilitando uma compreensão da forma. Com base na fenomenologia da música, tenho considerado forma como a estrutura da música tal como é percebida e compreendida pelo ouvinte, ou seja, tenho tratado a forma não do possível ponto de vista do compositor, mas do ponto de vista do ouvinte. (FREIRE, 2001, p. 70-71)

Por último, Bellochio apresenta algumas sugestões de atividades práticas que podem ser desenvolvidas a partir de e para o fortalecimento da criação musical. Nas palavras da autora,

[...] os professores conseguem potencializar mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais básicos, tais como parâmetros do



som. Também podem trabalhar com produção de ambientações sonoras, composições/improvisações e escrita com grafias não-convencionais etc. Desse modo, não trabalham só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; realizam construções e apreciações musicais junto a seus alunos, utilizando-se de elementos musicais e extramusicais. (BELLOCHIO, 2001, p. 46)

4.3 Referencial Teórico

Para compreender melhor quais são as bases teóricas das reflexões e ações no campo das propostas de educação musical crítica, é de suma importância conhecer os autores e obras sobre os quais estas se apóiam. São citados aqui apenas os resultados brutos, pois a análise detida de cada autor e obra foge aos limites deste artigo. Desta forma, os autores mais citados foram (número de recorrências entre parênteses): do campo da **educação em geral**, Henry Giroux (8), Peter McLaren (4), Michael Apple (3), Paulo Freire (3), Antonio Moreira (3), Pierre Bourdieu (2), José Gimeno Sacristán (2), Angel Pérez Gómez (2), Tomaz Tadeu da Silva (2) e Roger Simon (2); do campo da **educação musical**, destacam-se Jusamara Souza (3), Vanda Freire (2) e Hans-Joachim Koellreutter (2).

As obras mais citadas foram: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (3), *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação* (2), *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular* (2), todas de Henry Giroux (a terceira, de Henry Giroux e Roger Simon); *Pedagogia do Oprimido* (2), de Paulo Freire; *Poderes instáveis em educação* (2), de José Gimeno Sacristán; *Ideology and curriculum* (2), de Michael Apple; e *O currículo como política cultural e a formação de docente* (2), de Antonio Moreira.

5. Considerações finais

Há uma consonância entre a maioria dos artigos analisados. Percebemos que os temas mais recorrentes lidam com a conscientização crítica acerca da realidade geral que nos circunda e dos diferentes contextos (e produtos) sócio-culturais dos estudantes. Os tópicos mais refletidos entre os autores são **Análises Sócio-Culturais** (43%) e **Diversidade cultural, multiculturalismo e relativismo cultural** (37%), enquanto as ações práticas (**Atividades Sugeridas**) correspondem a 33%.

Entretanto, nota-se que há um visível déficit em relação ao número e à variedade de propostas práticas sobre como se trabalhar, em sala de aula, assuntos e temas ligados à análise da sociedade e do fazer musical crítico – sejam atividades reflexivas ou práticas. Apenas



cinco artigos propuseram diretamente atividades, dentre os quais três envolvem o mesmo tema (percepção musical, com ênfase nos aspectos estruturais da música).

A consciência crítica é um importante passo para a desconstrução do sistema produtivo no qual estamos inseridos, ao fornecer as ferramentas necessárias para se construir práticas emancipatórias. Entretanto, apenas quando a idéia se materializa na prática (e quando essa se submete à reflexão) é que podemos superar a dicotomia teorismo *versus* ativismo e promover a *práxis* superadora². Nesse sentido, há uma falta de clareza, objetividade e sistematização maior em relação a *se* e *como*, para além da conscientização, a educação musical pode, de fato, auxiliar na superação das próprias bases materiais que sustentam a sociedade moderna. Uma sugestão para trabalhos futuros é que focalizemos mais objetivamente os limites e as possibilidades do ensino de música bem como o compartilhamento do maior número possível de atividades ligadas à *práxis* docente emancipadora.

Ainda nesse sentido, há uma completa ausência de propostas que se situem para além da conscientização crítica, isto é: que tratem de que forma podemos lutar, através da educação musical, em favor da superação do núcleo do sistema capitalista, isto é, da *propriedade privada* dos modos de produção, da produção centrada em *valores-de-troca* e da restrição de acesso aos produtos do trabalho humano (MARX, 1985).

Em pesquisas posteriores, os dados serão analisados aprofundadamente. Pretendo contribuir com reflexões acerca das potencialidades da educação musical frente ao desafio da emancipação humana e da superação do sistema de produção capitalista, bem como trazer indicações sobre a elaboração de atividades que estejam ligadas a esse objetivo, tendo como base, principalmente, a teoria materialista histórica e dialética de Marx.

² Como nos dizem Jimenez e Soares (2007, p. 65), “Somente a sociedade cindida poderia criar as bases teóricas da separação teoria-prática, pensamento-ação, pois sua sustentação se funda exatamente na divisão, embora dissimule este aspecto e os bons reformadores burgueses busquem superá-los pelo aperfeiçoamento da atual ordem social”.



Referências

- ABRAHAMAS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, set. 2001.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, set. 2001.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set. 2001.
- CAMPOS, Nilceia Protássio. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da ABEM*, n. 13, p. 75-82, set. 2005.
- FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 35-41, mar. 2005.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 69-72, set. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo. Marxismo versus teoricismos e ativismos. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo. et al. (Orgs.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: EDUECE, 2007. p. 63-79
- LIMA, Sonia Regina Albano de. As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 21-29, set. 2002.
- LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 101-107, set. 2006.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. v. 1, t. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer (et al.). 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.



MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.

_____. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 43-47, mar. 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para a área de etnomusicologia. *Claves*, João Pessoa, v. 2, p. 30-42, 2006.

RAMOS, Silvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 65-70, set. 2003.

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 59-64, set. 2000.

_____. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto para a área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 08, p. 39-45, mar. 2003.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 31-34, mar. 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em:
<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

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 Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, set. 2006.



Educação musical e práticas corporais como ferramenta metodológica para a educação infantil

*Mariana Zamberlan Nedel
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade de São Paulo
maznedel@yahoo.com.br*

*Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Universidade Federal de Santa Maria
analooock@hotmail.com*

Resumo: Apresenta-se este artigo como um recorte de uma pesquisa, em nível de mestrado, que foi realizada, no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS. A pesquisa girou em torno de compreender narrativas de dois professores de música e oito educandos, de 2º a 5º anos, a respeito da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Buscou-se também analisar as práticas corporais, bem como sua utilização, ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas; descrever o tipo de interesse, manifesto em entrevista, que os professores de música e educandos – de 2º a 5º anos – têm na educação musical aliada às práticas corporais; tipificar as práticas pedagógicas dos diferentes professores colaboradores e compreender como as práticas corporais aliadas à música, descritas pelos professores entrevistados, se associam a uma educação total integralizadora. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo optou-se pela utilização da metodologia de História Oral Temática e Híbrida. Como foram entrevistados dois professores de música, analisaram-se as semelhanças e diferenças das práticas pedagógicas dos mesmos. Deve ser ressaltado, também, que dois importantes pontos da dissertação giram em torno do fato de a pesquisadora acreditar que seja realmente possível a Educação Física e a Música serem ensinadas de forma integrada, sem a possibilidade de uma se apoiar na outra, além da relevância da utilização dos fundamentos práticas corporais e canto e de se iniciar a educação a partir do conhecimento do educando.

Palavras-chave: Educação Musical, Práticas Corporais, História Oral, Narrativas.

1. Perspectivas pós-modernas e a interdisciplinaridade

Assiste-se, hoje, a uma tendência à pós-modernidade¹, na qual é possível observar uma mudança para a alteridade² – a passagem de uma escola e uma sociedade disciplinar, para uma interdisciplinar, onde existe a valorização das relações baseadas no diálogo, entre o

¹ Aplica-se o termo pós-modernidade no sentido utilizado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, que acredita ser este o tempo de uma “modernidade líquida”, ou seja, tempos que combinam mudanças, pensamentos novos com realidades retrógradas, ultrapassadas, ocorrendo a existência de uma realidade ambígua, multiforme (Referência encontrada em texto de FRANCISCO, s/d).

² Termo adotado por C.Byington, referindo-se a um ciclo que instaura a reciprocidade, a relação dialética entre o eu e o outro, entre o sujeito e o objeto, uma busca intensa e profunda pela identidade (FAZENDA, 1995).



sujeito e aqueles que o rodeiam. Percebe-se assim que a palavra chave desta nova fase da educação é *interdisciplinaridade*.

Porém, a dúvida e a insegurança diante do novo, da mudança, faz com que poucos se aventurem nessa alteridade, acarretando assim escolas com uma miscelânea de conceitos e práticas patriarcais e interdisciplinares. Sendo assim, é possível perceber que para que a interdisciplinaridade possa ser levada adiante, faz-se necessária a superação da barreira teoria/prática, uso consciente da linguagem, respeito à individualidade de cada ser humano, valorização do ser humano integral, dentre outros.

Os filósofos Laban (1978) e Freinet (1991), presentes no artigo de Scarpato (2001), concebem o homem como um ser integrado (corpo-alma), salientando a necessidade de se respeitar o ritmo interno de cada um, suas individualidades e subjetividades, já que os atos e as atividades espontâneos são uma forma de exteriorização de idéias e sentimentos, dando espaço à criatividade, ao envolvimento e a auto-expressão dos educandos.

Foucault (1985, p. 62), que também trata desta concepção de homem integrado, reflete que “[...] os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma”.

Sendo assim, se existe o interesse em viver, hoje, na educação, um momento de alteridade, onde existe a valorização do ser humano integral, que se relaciona com o outro e com o mundo, é imprescindível a existência de um professor interdisciplinar, que traga em si o gosto pelo conhecimento e pela pesquisa em múltiplas direções; que possua um grau diferenciado para com cada um de seus educandos; e que se permita ousar nas técnicas e nos procedimentos de ensino (FAZENDA, 1995). Além disso, segundo Piaget (s/d *apud* FAZENDA, 1995), o “bom professor” deve ensinar o educando a não ter pressa em aprender, em não se apressar em virar a página.

Porém, antes de realizar qualquer atitude interdisciplinar é imprescindível que o professor reconheça sua identidade pessoal profunda, seu “eu verdadeiro”³ e se perceba interdisciplinar, além de pensar em si mesmo como um ser total, integral⁴. Realizando, então, esse encontro consigo mesmo será possível que o professor, o educando, e o homem se encontrem, se sintam, para que podendo *ser*, possam então *fazer* (PEÑA, 1993, p. 62).

³ Termo utilizado por Isaia (2001 *apud* LOURO, 2004, p.152).

⁴ Acredita-se que um ser humano total/integral é aquele que não pensa em si mesmo enquanto ser diferente quando vivencia diferentes papéis, tais como, pai, marido, professor, dentre outros. Ele pensa que é sempre o mesmo ser integral e, além disso, se utiliza dessa integração para se conhecer melhor, pois ao se encontrar conhece o outro, ao se sentir sente também o outro. Ou seja, é um ser pronto para o fazer/agir, em prol de um bem comum.



Quando se pensa neste novo cientista, o que se pode ver? Que se trata de um profissional aberto ao diálogo, às novas propostas para uma nova escola e uma nova sociedade, que utiliza todo o seu passado como base para a construção de um futuro humanizador.

Entende-se por futuro humanizador um futuro destinado ao desenvolvimento e crescimento das crianças, nos diferentes âmbitos de suas vidas, levando em consideração seus pensamentos, famílias, ideais e crenças. Além disso, um futuro humanizador seria aquele baseado em uma educação total, não no sentido de afirmar que exista uma educação completa e total, mas sim no sentido da necessidade que o ser humano tem na existência de uma educação que seja pautada na coletividade e na totalidade, como afirmam Melo; Antunes; Schneider (2005), que integra os diferentes conteúdos disciplinares entre si e considera a realidade dos educandos, proporcionando uma educação alegre e lúdica, baseada em improviso, criatividade, criticidade, motivação, e benefícios para os diversos âmbitos da vida do ser humano.

2. O corpo

Ao contextualizarem-se aspectos sócio-histórico-culturais contribuintes ao processo de construção dos corpos, pode-se observar que, no decorrer da história, as representações, significados e valores dados ao corpo passaram por profundas mudanças. Na sociedade contemporânea, o corpo está recebendo uma supervalorização, ganhando contornos e viés dessa sociedade “urbano-industrial-científica”⁵. O corpo, enquanto coletividade e mediador de trocas culturais e sociais passa a ser deixado de lado, acarretando a instauração de esferas de poder, sufocando e oprimindo as capacidades do ser humano de pensar, sentir e agir de forma livre e consciente (MELO; ANTUNES; SCHNEIDER, 2005).

Cabe a seguinte pergunta: seria possível libertar o ser humano e o seu corpo desta busca desenfreada por resultados, a partir de diversas vivências corporais?

Se para a desfragmentação do ser humano é necessário que ele se preocupe não só consigo mesmo, mas também com o outro pode-se entender a importância da “cultura do cuidar de si”, termo definido por Foucault (1985), que quer dizer, em um âmbito geral, cuidar do corpo e da alma, e de si e do outro, ou seja, uma cultura que seja corporal e espiritual, que cuide de aspectos do corpo e da alma, sendo ao mesmo tempo individual e coletiva (Sant’Anna, 2002 *apud* BONETTI, ALARCON, BERGERO, 2005).

⁵ Definição adotada pelas autoras Cristiane Ker de Melo, Priscilla de Cesaro Antunes, Maria Dênis Schneider, em artigo publicado em 2005.



Esta cultura corporal e espiritual pode ser incentivada desde muito cedo, seja pelos pais como também pela escola, através da realização de práticas corporais e atividades lúdicas que envolvam conteúdos como a educação musical e o corpo, pois, como afirma Vigotski (1989), “a internalização dos valores sociais moldam a nossa personalidade e a nossa visão de mundo, e é na infância que eles se consolidam”.

3. Caminhos metodológicos e coleta de dados

Considerando que o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, optou-se pela História Oral Temática e Híbrida como sendo a ferramenta metodológica mais apropriada para a captação dos dados necessários à realização desta pesquisa, visto que ambos os recursos valorizam o colaborador como sendo “peça chave” para a pesquisa, bem como consideram o depoimento do mesmo essencial para a obtenção dos resultados e conclusões da pesquisa. Mas, deve ser salientado que, por ter sido feita a opção de se trabalhar também com a H.O. Híbrida, tudo o que pudesse ser utilizado para colaborar no esclarecimento e complementação desta pesquisa, teve valor igual.

As entrevistas foram realizadas com dois professores de música e oito educandos, de 2º a 5º anos, de duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Ribeirão Preto-SP, sendo elas: Instituto de Educação Infantil e Ensino Fundamental Liceu Albert Sabin e Instituto Santa Úrsula de Ribeirão Preto.

Salienta-se que cada escola ficou responsável pela escolha dos educandos colaboradores e pela entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶ aos representantes legais dos educandos, visto que estes são menores de 18 anos.

Os colaboradores da pesquisa foram: do colégio Sabin – professora Karina e os educandos Tácio (9 anos), Gil (8 anos), Breno (10 anos) e Bianca (10 anos); e do colégio Santa Úrsula – professor Éder e os educandos Pérola (7 anos), Ana Carolina (9 anos), Francisco (10 anos) e Vítor (10 anos).

A professora do colégio Albert Sabin, Karina, tem trinta e um anos, é formada em piano (foco em música erudita) e é musicoterapeuta, o que justifica o fato de trabalhar com a

⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo Meihy (2000), têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa (colaboradores), o mais amplo esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, seus riscos e benefícios, caso existam, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar, ou não, seja efetivamente livre e consciente. Este TCLE foi entregue a todos os representantes legais dos educandos colaboradores e para os dois professores de música. Além do recurso TCLE, optou-se por aplicar também, aos professores de música, uma Carta de Cessão, que segundo o mesmo autor, é uma carta ou termo contendo as informações principais acerca do projeto de pesquisa, e o principal, a autorização do colaborador perante a utilização de sua entrevista cedida ao autor do projeto.



música popular. Karina é professora de música há dezesseis anos e permaneceu nesta escola apenas por um semestre, período em que a professora titular, Vanessa, esteve em licença maternidade.

O professor do colégio Santa Úrsula, Éder, tem quarenta e oito anos, é formado em piano (foco em música erudita) e é educador musical, com ênfase em música erudita. Foi concertista, diretor de conservatório e professor de piano. Ele é formado há vinte e oito anos, dos quais dezessete foram destinados ao ensino da música neste colégio.

Assim, percebe-se que a trajetória pessoal e singular da vida de Karina e Éder ditou as marcas que suas atuações profissionais teriam, justificando o fato de eles terem escolhido trabalhar com o ensino da música popular e erudita, respectivamente.

4. As práticas corporais e a música a caminho da escola

A associação harmoniosa e equilibrada dos conteúdos ritmo e movimento podem se tornar um recurso educacional para a área da Música, da Educação Física e da Educação, neste caso, mais especificamente, utilizando como elementos participantes o corpo e a educação musical.

Compreendiam os gregos, há tantos séculos atrás, que não poderia haver educação completa do ser humano se ela não se realizasse integralmente através do equilíbrio harmonioso entre o espírito e o corpo. A própria palavra música é de origem grega – *musiké* – e significa “Arte das musas”, a qual abrangia diversas artes e ciências (CAMARGO, 1994, p. 71). Percebe-se assim a importância em se pensar sempre no ser total, tendo corpo e mente integrados, e na integração entre estes diferentes conteúdos.

Através do ritmo, da dança, das práticas corporais e da música, ampliam-se as capacidades humanas para expressão e percepção (KUNZ, 2005). Refletindo, então, acerca dos conteúdos educação musical e práticas corporais no processo educativo infantil, acredita-se que uma interessante alternativa para trabalhar com esta educação global e integralizadora gira em torno de, primeiramente, o professor conhecer seus educandos, bem como seus interesses, para que em seguida passe a trabalhar com o conteúdo propriamente dito.

Acerca de conhecer o aluno, um dos professores colaboradores, Éder, comentou: “[...] Então, conhecer a realidade dos alunos é fundamental para que o trabalho flua” (ÉDER, 2009, p. 8). Mas para conhecer o aluno é necessário que o professor o cative, para que o educando sinta-se à vontade para se expressar diante dele e dos colegas: “Eu acho que o



primeiro contato que a gente tem com os alunos, é um contato que é a gente que tem que quebrar barreiras” (ÉDER, 2009, p. 9).

Além de cativar o aluno, é fundamental que este confie em seu professor, para que o trabalho flua de forma saudável e produtiva: “[...] ele tem que ter essa confiança, vínculo com a gente primeiro, se não ele não vai ouvir mesmo se chegar batendo de frente” (KARINA, 2009, p. 5).

Na dissertação é adotada a idéia de centrar a aula no aluno, mas no sentido de partir dele, para depois inserir o novo conhecimento. Louro (2008), em seu artigo discorre que centrar a aula no aluno, segundo Carl Rogers, quer dizer “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem” (GLASER & FONTEERRADA, 2006, p. 94 *apud* LOURO, 2008, p. 6).

Eu acho que tem que começar com a linguagem dele, aquilo que te falei, porque se não a gente cria uma barreira... logo de cara vou colocar Beethoven, Mozart e ele nunca ouviu, é estranho. Então começa com a linguagem dele e a gente vai no nível que ele está acostumado de música [...] (KARINA, 2009, p. 5).

E paralelo à idéia de partir do conhecimento dos alunos, outro recurso relevante é a utilização de atividades lúdicas, já que, segundo Carvalho (1996 *apud* BONETTI; ALARCON; BERGERO, 2005, p. 174), o lúdico é como um ato espontâneo “de auto-expressão construtiva do ser humano”. Para a autora, não basta dizer que as experiências lúdicas proporcionam momentos de prazer, para ela “o movimento lúdico é um gerador de felicidade”, sendo assim, não pode ser desvalorizado e muito menos excluído do cotidiano.

5. Considerações finais

Muitas considerações relevantes foram encontradas com a análise dos dados, mas, apontam-se aqui, neste artigo, os aspectos conclusivos mais importantes.

Analisando as práticas pedagógicas dos dois professores colaboradores, pode-se citar que a principal diferença encontrada gira em torno do foco dado às aulas: música erudita pelo professor Éder e música popular pela professora Karina.

Quanto às principais semelhanças vistas na prática pedagógica dos professores, é possível citar: a importância que ambos disseram e demonstraram dar aos alunos, valorizando cada um deles como um ser humano único; ambos tocam os seus instrumentos para os educandos durante as aulas; permitem que estes mexam em todos eles; e acreditam que o



ensino deva realmente partir do interesse dos alunos, mas que, em seguida, um novo conhecimento deva ser apresentado a eles.

Mas, como principal semelhança, destaca-se o amor de ambos pelo ensino da Música, deixando claro que isso faz toda a diferença para a vida pessoal deles e para aqueles que têm o privilégio de tê-los como professor.

Um ponto que merece atenção é referente à maneira como os professores integram o corpo à música. O professor Éder utiliza muito o ritmo, corpo e suas práticas para ensinar os elementos musicais, fazendo com que eles passem primeiramente pelo concreto (MALAGARRIDA E VALLS, 2003), para que assim, eles possam relacionar, entender, e passar para o conhecimento literal da notação musical, para a abstração.

Vários teóricos utilizaram-se desta metodologia corporal, baseada no ritmo e em elementos corporais, para o ensino da música. Um dos precursores desta idéia foi o compositor e pedagogo suíço Jacques Dalcroze, o qual criou a “Rítmica”⁷ que, segundo suas próprias palavras, é

um método de educação geral, uma espécie de solfejo corpóreo-musical, que permite observar as manifestações físicas e psíquicas dos educandos, oferecendo a possibilidade de analisar seus defeitos, buscando os meios de corrigi-los (DALCROZE, s/d *apud* CAMARGO, 1994, v.3, p. 77).

A professora Karina utiliza, também, muitos elementos corporais, mas com o principal intuito de ensinar ritmo e as diferentes formas de tocar os instrumentos. Mas, ambos acreditam na importância em primeiro começar um exercício/atividade pelo corpo, para depois dar continuidade ao restante do conteúdo musical propriamente dito, já que todo o ser humano nasce com um instinto para o ritmo (MONTEIRO & ARTAXO, 2000; JEANDOT, 1990), sendo de extrema relevância a valorização do movimento e das práticas corporais (WEIGEL, 1998), já que uma educação completa, segundo Camargo (1994), só se dá através da integração entre espírito e corpo, já que entende-se o ser humano como um ser que tem corpo e alma integrados (FOUCAULT, 1985; TOURINHO & SILVA, 2006 *apud* SANTIAGO, 2008).

Ressalta-se outro ponto da coleta de dados de grande importância: a diversidade de conteúdos interdisciplinares utilizados durante as aulas e os grandes eventos de final de ano. Foi de extrema beleza, criatividade e riqueza o “Natal dos insetos” – Santa Úrsula, e a “Mostra Sabin” – Sabin. É possível dizer que tais espetáculos foram as práticas mais

⁷ A definição para o método educativo, criado por Dalcroze, através da palavra “Rítmica”, foi encontrada no livro de Camargo (1994). Porém, no artigo de Bowman & Powell (2007), é utilizado o termo “Euritmia”.



interdisciplinares já vivenciadas pela pesquisadora, aproximando-se de forma bastante rica desse ideal de educação total integralizadora.

Após a pesquisa, coleta e análise de dados, foi possível observar que um modelo de educação total integralizadora que viabiliza uma relação de cumplicidade entre as várias dicotomias – teoria/prática, corpo/alma, eu/outro, e que prime pela integração entre disciplinas, pela relação entre professores, diretores, pais e alunos, e que seja interdisciplinar, pode trazer inúmeros benefícios para os educandos, possibilitando que os mesmos apresentem progresso, segundo Scarpato (2001), “na autonomia corporal e intelectual [...] cooperação, responsabilidade, avanço na aprendizagem”, bem como a inclusão de educandos de diferentes faixas etárias e famílias; o auxílio da expressão corporal; o estímulo a novas formas de comunicação, o favorecimento da socialização e do lazer e a desfragmentação do ser humano. Além de incentivarem as trocas e o entendimento entre o eu e o outro, possibilitando a socialização, conhecimento do outro e autoconhecimento (LEE-MANOEL, 2002 *apud* BONETTI, ALARCON, BERGERO, 2005).

Para a professora Karina, os professores e as escolas, propriamente ditas, deveriam considerar a música de forma mais relevante, por acreditar que a música é

um parceiro para ajudar na concentração, para melhorar a disciplina, para a auto estima [...] (KARINA, 2009, p. 2). [...] Na timidez, em um comportamento mais introspectivo de algumas pessoas [...] Alguns momentos em que as crianças tiveram o dia inteiro de aula, estão cansados, não seria nada começar por ai de repente (KARINA, 2009, p. 6).

Os próprios educandos entrevistados perceberam e citaram vários benefícios. O aluno Francisco chegou à seguinte conclusão: “Quando eu tô assim meio nervoso eu pego a flauta e começo a tocar as músicas e daí eu acalmo” (FRANCISCO, 2009, p. 4). Além desse benefício, o aluno acredita que depois que começou a ter aula de música, passou a conversar mais com os colegas. Ele afirmou: “É, fiquei menos tímido” (FRANCISCO, 2009, p. 4).

Ana Carolina (2009, p. 4-5) citou vários benefícios, tais como distração: “[...] eu e a minha amiga quando a gente [...] começa a cantar e vai se distraindo, e isso é muito legal também”; calma e persistência: “Fico mais calma, mas quando eu erro eu fico um pouquinho estressada [...] Aí eu falo: ‘Vou tentar mais uma vez’, aí eu vou me acalmando quando eu vou acertando. Aí fica mais fácil”; e socialização: “Eu acho que eu consegui mais amigas com a música [...]”.



Para o educando Tácio, as aulas de música também lhe proporcionaram alguns benefícios para sua vida: “Eu estudo mais, convivo alegre, tenho muito mais amigos” (TÁCIO, 2009, p. 4).

Após a coleta e análise de dados, foi possível perceber, então, que muitos dos benefícios pesquisados e encontrados durante a revisão de literatura se confirmaram na parte prática da pesquisa, demonstrando, assim, a importância de um trabalho educacional total e integral envolvendo práticas corporais e música.



Referências

BONETTI, A.; ALARCON, M.; BERGERO, V. Re-significando práticas corporais na prevenção e reabilitação cardiovascular. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 8, p. 165-186.

BOWMAN, W.; POWELL, K. The Body in a state of Music. In: BRESLER, L. (Editora). *International Handbook of Research in Arts Education*. Part 1. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. v. 16. USA: Springer. 2007. cap. 74, p. 1087- 1106.

CAMARGO, M. L. M. de. *Música/movimento: um universo em duas dimensões*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994. 143 p.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1995. 143 p.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica: José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 234 p.

FRANCISCO, L. V. A modernidade da fusão social pela solidificação individual: *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman. In: KLEPSIDRA. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra23/modernidade.htm/>>. Acesso em: 25 agosto 2009.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990. 176 p.

KUNZ, E. Re-educar-se para a libertação. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 1, p. 11-16.

LOURO, A. L. de M. e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V.20, 63-68, set. 2008.

_____, A. L. de M. e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MALAGARRIDA, T.; VALLS, A. *La audición musical em la Educación Infantil: propuestas didácticas*. Barcelona: Ediciones Ceac, 2003. 253 p.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 3. ed, 2000. 111 p.

MELO, C. K. de; ANTUNES, P. de C.; SCHINEIDER, M. D. Cuida(do) corpo: experimentações acerca do ‘cuidar de si’. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org). *Práticas Corporais: experiências em Educação Física para a outra Formação Humana*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. 3v, cap. 5, p. 89-114.

MONTEIRO, G. de A.; ARTAXO, I. *Ritmo e movimento*. São Paulo: Phorte, 2000. 48 p.



PEÑA, M. de los D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). *Práticas Interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. cap. 8, p. 57-64.

SANTIAGO, P. F. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 45-56, março 2008.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: CADERNOS CEDES, v. 21, n. 53, abril 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte, 1989. VILLA LOBOS. In: NETSABER Biografias. Disponível em: <<http://biografias.netsaber.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de Música*. Porto Alegre: Kuarup, 1998. 201 p.



Educação musical formal, não-formal e informal: diferenças e semelhanças na aprendizagem do instrumento e na formação musical do “músico erudito” e do “músico popular”

Elodie Bouny
Universidade Federal do Rio de Janeiro
elobouny@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa propõe analisar as duas diferentes maneiras em que ocorre a formação musical e o jeito de aprender a tocar um instrumento: a formação acadêmica ou erudita, e a formação informal ou popular. A autora fará uma análise comparativa, com campos de estudo diversos, levando em conta o contexto social do aluno; os métodos de ensino e aprendizagem; os processos cognitivos; os distúrbios físicos e mentais encontrados em ambas as formações; dentre outros aspectos. O estudo tem como objetivo utilizar os resultados da pesquisa, propondo uma reflexão sobre métodos de ensino que utilizariam processos de ensino das duas formações. As principais metodologias utilizadas serão entrevistas e pesquisa de campo.

Palavras-chave: Aprendizagem, Música erudita, Música popular.

Introdução

A delimitação entre a educação musical formal, não-formal e informal não se faz de forma evidente e há entre elas, sem dúvida, certa porosidade. A compreensão desse fenômeno poderá ser facilitada por meio da literatura especializada.

No que se refere à aprendizagem musical, no meio popular, ocorrem dois fatos interessantes e importantes: a impregnação e a imitação.

Para Nketia (1974), há na aprendizagem musical popular, dois períodos distintos: o primeiro, de “exposição e treino”, em que o contato com a prática musical é fundamental e o treinamento, a partir do ver fazer, uma constante; o segundo período, de “afiliação temporária”, refere-se àquele que o treinamento é dado por um especialista, músico mais experiente, para ampliação do repertório ou aquisição de técnica mais apurada.

Nesse sentido, a aprendizagem e a memorização se fazem intuitivamente, ouvindo e imitando. Fora da prática, não existe consciência de uma teoria musical, sobretudo, no início da aprendizagem.

Dessa forma, na aprendizagem popular e não-formal, a música e seus elementos básicos são registrados como um todo e não em detalhes fracionados.



Por outro lado, nas escolas de música, ocorre o contrário, o mais frequente é a teoria ser abordada antes da prática e a aprendizagem do instrumento ser apreendida justamente de maneira fracionada.

Delimitação do tema e universo da pesquisa

Para examinar as diferenças de formação musical, esta pesquisa definirá e apontará aspectos da educação formal, não-formal e informal. O estudo destacará a história do Conservatório de Paris – que é uma das referências desta pesquisa – a fim de analisar a tradição de ensino da música erudita na França.

Subsidiado em estudos de especialistas na temática, este estudo proporá ligações possíveis entre as diferentes educações, ressaltando as limitações, assim como as vantagens de cada uma delas, observando possibilidades de “cruzamento” que possam contribuir para a pedagogia musical.

Por fim, esta pesquisa esboçará uma reflexão sobre os distúrbios físicos, cognitivos e neurológicos bastante comuns na carreira do instrumentista e verificará se uma das duas categorias de músicos – os eruditos ou os populares – é mais atingida por esses distúrbios.

A presente pesquisa será baseada em entrevistas de músicos de cordas dedilhadas (violão, violão de sete cordas, bandolim, entre outros) brasileiros e estrangeiros: Yamandú Costa (violão de sete cordas; brasileiro), Sérgio Assad (violão; brasileiro), Hamilton de Hollanda (bandolim; brasileiro), Pablo Márquez (violão; argentino), Fabio Zanon (violão; brasileiro), Zé Paulo Becker (violão; brasileiro), Rogério Caetano (violão de sete cordas; brasileiro), Marco Pereira (violão; brasileiro), Gerard Abiton (violão; francês).

Por outro lado, será realizada uma pesquisa de campo, no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Paris e Basel (Suíça) sobre “momentos representativos” como: “aula de violão no Conservatório”, “uma música passada de pai para filho”, “concurso de violão erudito”, entre outros.

Objetivos e justificativa

O objetivo principal desta pesquisa é fazer um estudo comparativo entre a educação musical formal, não-formal e informal na aprendizagem do instrumento e na formação musical em geral a partir da literatura especializada e de estudos de caso selecionados.

Uma vez destacadas e apreendidas essas “identidades musicais”, a pesquisa tem como objetivos específicos: criar ligações possíveis entre essas identidades apontando



soluções originais em diversas áreas do conhecimento e analisar a aprendizagem e memória social do aluno e suas repercussões na escola.

Formada num conservatório de música erudita bastante tradicionalista no subúrbio de Paris e depois de Strasbourg, dos sete aos 22 anos, a pesquisadora é o que pode ser chamado de um “produto do academismo” e aproveita essa formação sólida na atividade atual de violonista.

Por outro lado, a cultura franco-boliviana e as viagens feitas pela América Latina, desde muito jovem despertaram, na pesquisadora, interesse pela música tradicional sul-americana.

O interesse por este estudo surgiu naturalmente, pois a pesquisadora é casada com um músico de formação popular, mora no Brasil há três anos, e vivencia no dia-a-dia os dois estilos musicais: erudito e popular.

Para ilustrar e apoiar este estudo a pesquisadora terá como base, estudos de casos de músicos populares e eruditos e utilizará a entrevista como um dos métodos de pesquisa.

Referencial teórico

A presente pesquisa terá como referência principal o trabalho de dois autores: Libâneo e Trilla.

Libâneo pesquisou de forma intensa sobre a identidade do pedagogo e seu papel na construção do conhecimento do aluno; e sobre a importância e influência do meio na educação do aluno, sendo que, para ele, a prática educativa é totalmente condicionada por inúmeros fatores externos que o pedagogo não pode controlar, mas que, também, não pode ignorar.

Nesse sentido, Libâneo (2002) investiga sobre que atitude seria mais adequada para lidar com esse fenômeno. Investiga essa que vai ao encontro de um dos objetivos da presente pesquisa.

O referido autor assim explica:

Os valores, os costumes, as idéias, a religião, a organização social, as leis, o sistema do governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa. Apesar desse grande poder dessas influências, boa parte delas ocorrem de modo não-intencional, não-sistemático, não-planejado. Elas atuam efetivamente na formação da personalidade, porém, de modo disperso, difuso, com caráter informal, não se constituindo em atos conscientemente intencionais. Isso não significa, absolutamente, que sejam negados seus efeitos educativos. Mesmo porque é muito em virtude desses



fatores e influências não-intencionais que se dá o processo de socialização. Além do mais, eles estão presentes em qualquer lugar onde ocorram atos educativos intencionais (LIBANEO, 2002, p. 87).

Segundo o autor, as educações se cruzam naturalmente, e a prática educativa formal é mais eficaz quando o professor aceita esse conhecimento extra-escolar, essa educação não-formal do aluno, mas, infelizmente, é muito comum o professor negar a formação informal do aluno; e isso acaba prejudicando a prática educativa;

educação formal e não-formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não-formal não podem prescindir da educação formal [...], e as de educação formal não podem separar-se da não-formal, uma vez que os educandos não são apenas alunos, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extra-escolar (LIBANEO, 2002, p. 95).

A partir desse conceito de Libâneo (2002), verificam-se como as educações se cruzam e de que maneira elas se complementam, e, positivamente, abrem o campo do aprendizado.

O segundo autor, que esta pesquisa utilizará como referencial básico, Trilla (2008), analisa a educação não-formal, apresentando-a como algo que sempre existiu e que passou a ter nome só quando as escolas foram criadas. Trilla (2008) está convencido que o valor da escola é superestimado e para apoiar seu argumento, cita Dewey (1918):

Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante a que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola (DEWEY, *apud* TRILLA, 2008, p.10).

Assim como Libâneo (2002), Trilla (2008) acredita que a educação formal deveria se abrir mais à educação não-formal, para ser “iluminada”, pois elas se somam e a educação não-formal do aluno vem a ser uma ferramenta potente no meio escolar.

A educação, tradicionalmente, é vista, segundo Trilla (2008, p. 27), como uma “relação pessoal e direta entre o educador e o educando”, mas essa relação deixa de lado muitas coisas, e por isso, é um “modelo simplista”.

Em primeiro lugar, (o modelo simplista) esquece que toda ação educativa [...] se realiza em determinado ambiente (a família, a sala de aula, a escola, o bairro, a cidade, a sistema social, econômico e político). Em segundo lugar, tal modelo simplista da ação educativa esquece que o meio sempre



influencia a relação: condicionando-a, modelando-a, e atribuindo-lhe os papéis que educador e educando devem desempenhar. Em terceiro lugar, o modelo simplista dessa relação tampouco leva em conta que, seja qual for o meio musical, não é apenas o *educador* que educa, mas também outros elementos do meio. [...] Em quarto lugar, o modelo simplista esquece que o educador, além de se relacionar direta e pessoalmente com o educando, atua na medida de sua capacidade e autonomia relativa, contribuindo para a configuração do meio educacional (TRILLA, 2008, p.27).

Observa-se que ao denominar de “modelo simplista”, Trilla (2008) não leva em conta muitos elementos exteriores que, na verdade, são atores importantes e que fazem parte do processo educativo.

Como se observou, anteriormente, é difícil delimitar a fronteira entre as educações.

[...] todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna de formal e não-formal, e, por conseguinte, os não intencionais, ficariam na do informal. Não resta dúvida, claro, de que tanto a educação formal como a não-formal são claramente intencionais e que a educação não intencional pertenceria à informal. Bem mais questionável, porém, é a classificação de toda a educação informal como não intencional (TRILLA, 2008, p. 36).

O autor ainda argumenta que a educação de uma pessoa não é a “soma das diferentes experiências educacionais”, mas efetivamente uma “combinação muito mais complexa, em que todas as experiências interagem entre si” (TRILLA, 2008, p. 45).

Contudo, essas influências do meio sobre a educação tem como resultado certa heterogeneidade.

A realidade do universo educacional, que inclui também o universo social em que se insere, é sempre muito mais heterogênea, com valores em conflito, com interesses opostos. Só um meio educacional fechado, uma instituição total, poderia se aproximar de uma educação totalmente harmoniosa e sem contradições (TRILLA, 2008, p. 49).

Porém, isso é difícil de ocorrer, pois, para tanto, seria necessário que o aluno morasse na escola, e só convivesse com seus professores. As próprias educações formal, não-formal e informal “desmentem o caráter fechado, homogêneo e unilateral do ato educacional”, afirma Trilla (2008, p. 49).

Com base nos estudos de Libâneo (2002) e Trilla (2008), esta pesquisa analisará como a vivência extra-escolar no aluno é essencial ao aprendizado musical e indicará como essas diferenças podem ser aproveitadas deixando de serem obstáculos para se tornarem ferramentas úteis e proveitosas no ensino da música e dos instrumentos musicais.



Metodologia

A metodologia mais adequada para esta pesquisa – além da pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos e revistas especializadas sobre a temática –, é o estudo de casos, baseado em entrevistas abertas.

O estudo se caracteriza como multicasos uma vez que a pesquisadora entrevistará, para posterior análise, músicos de cada uma das formações: formal, não-formal e informal e, ainda músicos de formação “mista”.

Mesmo a entrevista sendo aberta e em forma de conversa, ela deverá seguir um roteiro, pois, como leciona Thompson (1992, p 258), “a entrevista totalmente livre não pode existir.”

Nesse sentido, a entrevista contará com as seguintes indagações:

- Como foram os primeiros contatos com a música? E com o instrumento?
- Qual foi o ambiente familiar (musical e social)?
- Como foi a relação com o sistema escolar (não musical)?
- De que maneira aconteceram os processos de aprendizagem: autodidata, escola de música, família, igreja ou de outra forma?
- Como foram desenvolvidos os sistemas visual/instrumental e auditivo/instrumental ao longo da aprendizagem?
- Como o estudo é organizado no dia-a-dia?
- Quais as carências sentidas quando da aprendizagem da música (se é que existem)?
- Possui algum problema físico ou neurológico, causado pela prática intensiva do instrumento?
- Além de tocar, compõe? Improvisa?

O único critério comum a todos os entrevistados é que eles têm que ser músicos profissionais.

Após a apresentação de cada caso, pretende-se compará-los. Essa análise transversal permitirá que características sejam destacadas ressaltando, assim, as semelhanças e diferenças entre eles. Essa análise permitirá uma reflexão sobre a possível complementaridade entre as duas formações.

Thompson (1992) oferece vários conselhos úteis para conduzir bem uma entrevista e obter o máximo de informações do indagado, como, por exemplo: encontrar equilíbrio na participação do entrevistador na entrevista; realizar a entrevista no lugar adequado; fazer perguntas do jeito certo, sem tentar influenciar as respostas, pois, “quem não consegue parar



de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas” (THOMPSON, 1992, p. 254).

De acordo com Demo (2009), a pesquisa é:

a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície (...) a pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. E um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado (DEMO, 2009, p 23).

Cabe, portanto, ao pesquisador ter cuidado e não tirar conclusões precipitadas sobre o objeto pesquisado e afirmar verdades, pois segundo os autores ora citados, a verdade na pesquisa é muito relativa e, continuamente, mutável.

Breve revisão de literatura

A questão da aprendizagem musical formal e informal já foi bastante pesquisada, quase sempre valorizando uma ou outra área; no caso, a “erudita” e a “popular”.

Arroyo (2001) afirma que “os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX.” A autora chama a atenção para a importância da presença da música popular no seio da escola para que os alunos se sintam motivados e comenta:

são focalizados papel da música popular como indicativo de mudanças sócio-educacionais na instituição, as contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada nessa escola quanto a hegemonia de práticas musicais vinculadas a cultura musical erudita européia, e representações das músicas populares e eruditas sustentando as práticas musicais no Conservatório (ARROYO, 2001, p. 60).

Libâneo (2002) reconhece o “poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais” e acentua a ideia de que a pedagogia está presente por todo lado na vida cotidiana do aluno e não se pode achar que o único lugar onde a criança aprende é na escola; pelo contrário, o professor tem que utilizar essa aprendizagem do dia-a-dia, a memória social do aluno e integrá-la no ensino.

Essa ideia é apoiada por Segre (*apud* SOUZA, 2004, p. 10) que afirma: “através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões.”

Por sua vez, Santos (1986) afirma:



O primeiro contato de um iniciante com o instrumento deve representar imediata oportunidade de execução musical prazerosa, automotivadora de melhor desempenho. Exemplos disto são encontrados na prática não-formal, facilitadora da integração do sujeito no fazer musical, desde o primeiro momento.

Algumas pesquisas mostram, como se observou, a influência e importância da aprendizagem social ou informal nas instituições formais, para o bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Segundo Green (2008), há uma diferença importante entre a maneira de aprender a música do músico popular e do músico erudito; o músico popular gosta sempre do que toca, pois ele mesmo escolhe o repertório, e ninguém, nem os pais ou professores lhe obrigam a estudar, ele tem prazer em tocar, pois não tem dever de casa nem teste.

O projeto proposto por Green é exatamente trazer os benefícios da educação informal para dentro dos muros da escola, dentre os benefícios, a autora destaca: deixar o aluno escolher o repertório com o qual possa se identificar; tirar músicas de ouvido; aprender com amigos; improvisar; compor.

Nesse contexto, ainda segundo a autora supracitada, o professor passa a ser um “guia” e um observador que ajuda o aluno a atingir as suas metas, mas não impõe o ensino.

O currículo elaborado por Green (2008) comporta sete estágios, cujos dois últimos são relacionados ao repertório clássico. Esse projeto da autora apresenta sintonia com esta pesquisa, à medida que ela tirará conclusões das análises feitas das formações musicais, observando como cada uma delas pode acrescentar à outra, sem nenhum tipo de discriminação.



Referências

ARROYO, Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 56-67, set. 2001.

DEMO, Pedro; *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. 17. reimpr. São Paulo, Atlas, 2009.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing, 2008.

LIBANEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NKETIA, Joseph Hanson Kwabena. *The music of África*. New York: W W Norton & Co Inc, 1974.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Atravez - Associação Artístico Cultural*. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/aprendizagem_musical.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.

THOMSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRILLA, Jaume; GANHEM, Elie, *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.



Educação Musical Inclusiva: Considerações Sobre Aulas de Música em uma Escola Regular

Jeanine Bogaerts
Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz
jeanineaf@yahoo.com.br

Resumo: Este texto foi escrito após um projeto de pesquisa, realizado em uma escola especializada no ensino de deficientes auditivos, onde observamos a difícil realidade enfrentada pela criança especial, mesmo dentro de uma instituição especializada. Pensando sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, nos deparamos com dúvidas a respeito desse processo, que se caracteriza como novidade para grande parte dos professores de música. Questões com relação à formação desse professor, aos objetivos, aos conteúdos e procedimentos das aulas e à identificação de diferentes síndromes e patologias vieram à tona. Através de pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, procuramos informações que pudessem melhor orientar o trabalho dos professores de música. Questionamos os padrões de normalidade e procuramos estabelecer as diferenças entre a Educação Musical e a Musicoterapia, ressaltando que o “especial” pode ser aluno e não apenas paciente. Verificamos a importância do papel do professor no processo de inclusão, tanto no desenvolvimento da criança especial como na sua aceitação pela turma e a profunda contribuição que as aulas de música podem ter para essas crianças.

Palavras-chave: educação, música, inclusão.

Introdução

Acompanhamos durante alguns meses a realidade de crianças surdas numa instituição especializada em deficiência auditiva. Oferecemos a elas aulas de música através do projeto de pesquisa “Aulas de Música para Crianças Surdas como Meio de Estimulação do Desenvolvimento Global de Crianças de 0 a 4 anos”, de responsabilidade da professora Dr^a Thelma Álvares, UFRJ, e constatamos as inúmeras dificuldades que estas crianças e suas famílias enfrentam: geralmente, moram longe da instituição, são de classes economicamente menos favorecidas, não têm atendimento psicológico, há demora ou falta de diagnóstico da surdez e o trabalho com música era inexistente dentro da faixa etária observada.

Se dentro de uma instituição especializada o desafio é tão grande, como seria em escolas regulares? O que o professor de música teria que superar para receber essas crianças? Deveríamos conhecer as patologias e síndromes existentes para agir com coerência com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais? Que estratégias e atividades poderiam ser utilizadas?

Usualmente, ao pensar em aulas de música para alunos especiais, a referência que prevalece é a da música com caráter terapêutico, o que se aproxima da Musicoterapia. Numa



escola regular, porém, o ensino da música deve priorizar conteúdos, desenvolver habilidades, ou seja, guardar mais semelhanças com uma disciplina curricular igual a qualquer outra.

Surge então, um desafio para o professor de música: como estabelecer objetivos musicais para essa criança sem passar necessariamente pelo viés terapêutico? Independentemente do objetivo a ser alcançado, a música deve propiciar ao aluno oportunidade de expressão de sentimentos e emoções. Para Hensy de Gainza

O objetivo 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. A música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo o tipo, abrir canais de expressão e comunicação, e induzir a modificações significativas na mente e no corpo. (apud LOURO, 2006, p.23)

Mais do que sensibilizar, desenvolver habilidades e transmitir conteúdos, o professor de música pode colaborar para o desenvolvimento global de seus alunos. Atividades bem estruturadas, envolventes, adequadas à faixa etária, podem colaborar, entre outros aspectos, para o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo da criança. Mas, como desenvolver atividades onde todos possam participar? Como trabalhar o desenvolvimento musical e a aquisição de habilidades instrumentais, que são alguns dos objetivos propostos pela educação musical? Como lidar com as diferenças nesse trabalho?

Questões como essas nos levaram a realizar uma pesquisa qualitativa numa escola de Ensino Fundamental que apresentava em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Através da observação dessas crianças na aula de música e nas outras disciplinas curriculares, foram colhidos dados comportamentais e atitudinais das crianças e dos professores que trabalhavam com elas. Procuramos observar, entre outros aspectos, os procedimentos utilizados pelos professores de música desta escola para receber o aluno especial. Após a observação, um questionário foi aplicado a professores de música com perguntas referentes à sua formação e às experiências e expectativas com relação ao processo inclusivo.

Ao entrarmos em contato com essas crianças “diferentes”, outras questões importantes foram levantadas: o que é ser diferente, o que é normal e quem estipula os padrões de normalidade? Acreditamos que refletir sobre essas questões é fundamental para a proposta da educação inclusiva.

Skliar coloca que “as diferenças não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria, etc.



São simplesmente diferenças”. Diz ainda, que “a diferença torna-se um problema quando ela é contrária, oposta ao conceito de normalidade” (in RODRIGUES, 2006, p.23).

Com relação aos “diferentes”, citando ainda Skliar, podemos destacar que:

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (in RODRIGUES, 2006, p. 23).

Nesta concepção, as diferenças são características de cada um e o conceito de “diferente” é estabelecido pelo grupo social, dentro de padrões que a sociedade estabelece para, através de alguma característica, inferiorizar o diferente. Esses padrões de normalidade são, segundo Skliar, uma violenta imposição de uma identidade única, fictícia, determinada pela sociedade. Para ele, normalizar é a escolha dessa identidade como a única identidade verdadeira (in RODRIGUES, 2006, p.39).

Se o conceito de normalidade é estabelecido pelas pessoas e pela sociedade podemos pensar, como Skliar propõe, na “desmistificação do normal”, ou seja, não nos prenderíamos mais aos parâmetros que especificam o que é ou não é correto. Sendo assim, se não há mais a “norma”, o conceito de “anormalidade” também cai por terra. Trabalharíamos então, apenas com a diversidade, valorizando e desenvolvendo as potencialidades de cada um.

Felizmente, um novo conceito está surgindo, onde a diferença é vista como característica inerente ao ser humano e a diversidade é algo natural. Como consequência, a sociedade passa a considerar todos os seus membros como cidadãos que merecem as mesmas oportunidades.

Diferenças entre Educação Musical e Musicoterapia – reflexões do campo educacional

A música pode ser usada de diferentes maneiras, procurando atingir objetivos específicos. Falaremos agora, de duas áreas distintas que utilizam a música: a Educação Musical e a Musicoterapia. Essa diferenciação se faz necessária para uma melhor compreensão de suas atuações, fornecendo aos professores a orientação teórica que auxilie e se coloque a serviço de sua prática pedagógica. Também nos permite afirmar que Educação Musical, não apenas a Musicoterapia, contribui para o desenvolvimento global de crianças com necessidades educacionais especiais.



Bruscia, musicoterapeuta americano, define a Musicoterapia como “processo sistemático de intervenção em que o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde utilizando experiências musicais e as relações que se desenvolvem através delas como forças dinâmicas de mudança” (2000, apud LOURO, 2006, p.63). Diante desta citação, percebemos que a Musicoterapia atua usando experiências musicais na área da saúde com interferências do musicoterapeuta que deve, durante o processo, “mudar” o paciente. Benenzon, citado por Santos (2008, p. 54), diz que a Musicoterapia se ocupa do estudo e investigação do complexo som/ser humano, seja o som musical ou não, predisposto a buscar elementos diagnósticos e os métodos terapêuticos dos mesmos. Nas seções de musicoterapia a música é usada como uma forma de estabelecer relação com o sujeito da terapia, e esta deverá ajudar o paciente na sua reabilitação física e mental, melhorando sua qualidade de vida em diversos aspectos.

Com relação à Educação Musical, Hemsy de Gainza a vê como um “modo de sensibilizar e desenvolver integralmente o educando, e capacitá-lo para tornar possível seu acesso ao conhecimento e prazer musical”. (apud LOURO, 2006, p.64). Podemos dizer que o foco da Educação Musical é a transmissão de conhecimentos, a educação estética e o desenvolvimento de habilidades e, para que isto ocorra de maneira eficiente, o professor de música deve ter clareza em seus objetivos. Execução de repertório, improvisação, composição, exploração de novas fontes sonoras e o estudo de instrumentos musicais são exemplos de atividades de uma aula de música em escola regular.

Quando se trata de uma classe com alunos especiais, muitas vezes observa-se que a aula de música passa a ser apenas um momento para relaxar ou que ela serve como pano de fundo para atividades recreativas e/ou de socialização. Em outras situações, o professor pode procurar mesclar atividades de educação musical com atividades terapêuticas, pensando em contemplar "os normais" e "os especiais". Agindo assim, ele não se aprofunda na sua área, que é a Educação Musical, e usa elementos da Musicoterapia, que não é a sua especialidade.

Desafios da prática – Pesquisa de campo e análise do questionário

Realizamos uma pesquisa de campo em uma escola particular de Ensino Fundamental, a qual durou três meses, tendo como conteúdo principal, observar os procedimentos metodológicos empregados pelos professores de música com alunos especiais, seus objetivos e principais desafios diante da realidade inclusiva. As crianças foram observadas nas aulas de música e em outras disciplinas, para que pudéssemos fazer uma comparação comportamental e analisar o grau de aproveitamento das mesmas nas diferentes matérias curriculares. A faixa etária observada compreendia crianças de oito a onze anos e



todas estudavam naquela escola desde que iniciaram seus estudos. Cinco turmas foram observadas e, em cada uma delas, havia pelo menos um aluno com necessidade educacional especial. A escola contava com boa infra-estrutura para atender aos alunos e disponibilizava material pedagógico adequado. Na sala de música, podíamos encontrar, além do piano e do violão, diversos instrumentos de percussão, aparelhagem de som e computador com acesso à *Internet*. As aulas de música ocorriam uma vez por semana e tinham cinquenta minutos de duração. As atividades desenvolvidas eram pensadas de maneira que todos pudessem participar. Tocar instrumentos variados, compor, fazer arranjos em músicas escolhidas pelos alunos e improvisar, eram exemplos das atividades propostas. Deixar as crianças escolherem que instrumento tocar e como tocá-lo, favorecia não só os especiais, como aqueles que não haviam tido contato anterior com nenhum instrumento musical. O professor fazia intervenções sempre com o intuito de auxiliá-los no desempenho com o instrumento ou na organização das músicas.

Os principais objetivos propostos pelos professores foram: sensibilizar as crianças para o som, a realização de pequenos arranjos e composições e o desenvolvimento de repertório. Este era escolhido em concordância com as outras disciplinas curriculares. Os critérios de avaliação utilizados pelos professores consistiam do envolvimento dos alunos nas aulas de música e do desenvolvimento que os mesmos apresentaram durante o determinado período. É importante ressaltar que a avaliação do produto ficava em segundo plano em relação à avaliação do processo.

Os professores de música podiam contar com o assessoramento de uma psicóloga, uma coordenadora pedagógica e uma professora facilitadora, a qual acompanhava o aluno especial em todos os momentos.

Quando observamos estes mesmos alunos em outras disciplinas, pudemos perceber que alguns deles, apesar de estarem igualmente integrados à turma, não conseguiam mostrar um rendimento tão bom como o mostrado na aula de música. Quando o professor de música propõe que os alunos se expressem tocando ou cantando, diferentes níveis de expressão são aceitos. Não há necessidade de “igualar” os resultados. Ao participar da montagem de um arranjo, tanto o aluno pode tocar seu instrumento de maneira elaborada, como, dependendo do seu grau de desenvolvimento, tocá-lo apenas acompanhando a pulsação. Participando à sua maneira, o aluno percebe que é capaz de executar tarefas e de se integrar ao grupo.

Nas outras disciplinas curriculares, como a matemática ou o português, a diferença nos resultados obtidos entre os alunos precisa ser menor. O aluno deve atingir o grau mínimo estabelecido pelo professor ou pela escola (ficar “acima da média”) para que possa passar



para os conteúdos seguintes. Sendo assim, acreditamos que, devido a uma maior rigidez curricular de conteúdos e objetivos, o aluno especial pode enfrentar maiores dificuldades nas outras disciplinas.

Além da observação, um questionário foi aplicado aos professores de música desta escola e a professores de música de outras escolas que têm ou já tiveram em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais. Após a análise das respostas, foram considerados pelos professores os seguintes desafios:

- inserir as crianças especiais no contexto das crianças ditas “normais”;
- adaptação da aula e respeito às limitações dos alunos;
- acreditar no potencial do aluno;
- estar atento aos detalhes de como as crianças interagem para mudar o planejamento;
- insegurança para trabalhar com o desconhecido e não saber como incluir a criança no grupo;
- adaptação dos instrumentos musicais às necessidades físicas da criança especial;
- conciliar atividades adequadas à faixa etária, ao momento e aos “especiais” e
- adequação do conteúdo e das atividades.

Podemos perceber que muitos desafios acima citados são comuns a todos os professores e não apenas àqueles que recebem crianças especiais em suas turmas. Consideramos um desafio específico da aula de música a adaptação de instrumentos musicais. Muitas vezes, este é um recurso que precisará ser utilizado para que o aluno consiga tocar. Nada impede que, se a adaptação for algo difícil para aquele momento, outro instrumento seja utilizado. Durante a pesquisa de campo, pudemos observar que este fato ocorreu algumas vezes, mesmo com crianças normais. O professor permitia que a criança trocasse de instrumento, caso ela se sentisse desconfortável para tocá-lo.

Dos dez professores que responderam ao questionário, apenas um deles acha que não se faz necessária uma disciplina que trate da educação inclusiva nos cursos superiores de música. Ao responderem por que essa disciplina é fundamental, obtivemos as seguintes justificativas:

- apresentar os diferentes tipos de deficiência, tornando o professor mais seguro;
- ensinar a adequar as atividades, objetivos e conteúdos às características dos alunos especiais;
- necessidade de reflexão sobre o assunto e troca de experiências;
- sensibilizar os futuros professores a lidar com a realidade dos alunos especiais;
- orientar na identificação das dificuldades de cada aluno especial e diagnosticá-lo;
- obter ferramentas para que a criança especial se desenvolva simultaneamente com os demais.



Acreditamos que o professor de música deve se preocupar em identificar as dificuldades de todos os seus alunos, não somente dos “especiais”. Ao agir assim, outras estratégias de ensino podem ser utilizadas e os objetivos podem ser alcançados com maior sucesso. Com relação ao diagnóstico das várias patologias, acreditamos que, de posse dessas informações, o professor terá maior segurança para lidar com as diferenças entre seus alunos. Gostaríamos de ressaltar que diagnosticar um determinado comportamento ou patologia não é tarefa do professor de música, embora ele possa ajudar no diagnóstico fornecendo informações sobre a criança. Para isso, devemos encaminhar o aluno a outros profissionais capacitados para tanto.

Muitos professores citaram em suas respostas a ideia de que, através de embasamento teórico, conseguiriam igualar os especiais aos normais. Se numa classe comum não conseguimos (e não devemos) igualar os normais, como fazer (e por que fazer) com os especiais?

Conclusão

Gostaríamos de enfatizar a importância do papel que o professor tem no processo inclusivo e como suas atitudes colaboram para que esse processo se desenvolva. 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, o professor se torna o principal agente do processo inclusivo. Não podemos deixar de citar que a organização da escola é fundamental, oferecendo suporte material, humano e pedagógico para o professor. Paralelamente, a sociedade deve se comprometer com esse processo assim como as diferentes esferas de poder.

Na educação inclusiva, assunto ainda com muitas questões a serem discutidas, Guebert aponta a necessidade de ações eficazes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e profissional das pessoas a quem se destina (GUEBERT, 2007, p21).

Pensar em inclusão é trabalhar com a diversidade, identificando e respeitando as necessidades individuais e pensando que as diferenças são um aspecto positivo dentro de uma sociedade que é plural.

Acreditamos que a aula de música contribui profundamente para uma maior integração dos alunos, quando ajuda na formação de suas identidades e os torna mais seguros. Quando o professor de música estimula as crianças a darem respostas musicais e a se expressarem musicalmente, ele está mostrando que elas podem e devem se manifestar, não só



nas aulas de música, como nos outros espaços escolares e mesmo fora da escola. Essas atividades musicais em grupo mostram às crianças que elas são parte de uma sociedade que, para ser melhor, precisa da participação delas.

A preocupação do professor em identificar patologias ou diferentes comportamentos o aproxima do terapeuta e o afasta do educador musical. O respaldo de outros profissionais, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e musicoterapeutas, é fundamental para que o professor de música não precise de se desviar de suas propostas e dos objetivos de sua área.

Cabe ao professor de música avaliar se os objetivos propostos em seu planejamento foram alcançados e, se necessário, lançar mão de novas estratégias didáticas. Partindo desse pressuposto, o fato da criança ter ou não alguma deficiência pode ser irrelevante, porque em qualquer disciplina e com qualquer tipo de alunado, o alcance dos objetivos pode sofrer maiores ou menores variações.

Procuramos trazer questões que o educador musical está enfrentando com as novas legislações, as quais propõem a inclusão de todos nas salas de aula de escolas regulares. Esperamos que, através da leitura deste trabalho, professores de música que nunca trabalharam com alunos especiais percebam que receber alunos “diferentes” em suas turmas, não deve ser motivo para deixarem de lado seus objetivos musicais. O professor deve sempre privilegiar o fazer musical, tanto para alunos normais como para os especiais. Todos são capazes de ser criativos, de se expressarem e de mostrarem o que sentem. E a aula de música deve privilegiar isso.



Referências

- GUEBERT, M. C. C. *Inclusão: uma realidade em discussão*. Curitiba: IbpeX, 2007
- HEMSY DE GAINZA, V. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988
- LOURO, V. S. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. do Autor, 2006.
- RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006
- SANTOS, C.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.
- SANTOS, G. R. C. M. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. Curitiba: IbpeX, 2007



Educação musical no Chile na reforma educacional de 1981

*Carlos Andrés Poblete Lagos
Pontificia Universidad Católica de Chile
carlospobletelagos@gmail.com*

Resumo: O presente artigo explora as características da reforma do sistema educacional implementada no Chile em 1981, especificamente com relação à educação musical. Para isso, concentra o olhar em três âmbitos: o currículo escolar, o contexto de formação de professores de música, e a gestão administrativa na implementação da cátedra de educação musical. As razões para estudar a reforma de 1981 se baseiam no impacto das mudanças na estrutura do sistema educativo em seu conjunto, os quais geram condições para o ensino escolar da música que ainda podem ser observadas na formação dos professores de música e nas práticas pedagógicas no interior da escola. Para a construção dos dados deste trabalho foram utilizados arquivos documentais e literatura especializada em música e educação, e como metodologias principais foram utilizadas a análise documental e análise do conteúdo.

Palavras-chave: currículo de educação musical, formação de professores de música, reforma do sistema educacional em 1981.

Educación musical en Chile en la reforma educacional de 1981

Resumen: El presente artículo explora en las características de la reforma al sistema educacional implementada en Chile en 1981, específicamente en relación a la educación musical. Para esto, concentra la mirada en el análisis de tres ámbitos: el currículo escolar, el contexto de formación de profesores de música, y la gestión administrativa en la implementación de la asignatura de educación musical. Las razones para estudiar la reforma de 1981 se basan en el impacto que tienen los cambios en la estructura del sistema educativo en su conjunto, los cuales generaron condiciones para la enseñanza escolar de la música que aún son observables en la formación de los profesores de música, y en las prácticas pedagógicas al interior de la escuela. En la construcción de los datos del presente trabajo fueron utilizados archivos documentales, y literatura especializada sobre música y educación en Chile, y como metodología principal el análisis documental y análisis de contenido.

Palabras-clave: reforma educacional de 1981, currículo de educación musical, formación de profesores de música.

Antecedentes

Los cambios políticos y sociales suscitados durante la década del '70, tuvieron gran resonancia en el sistema escolar y el campo educativo en su conjunto, afectando principalmente la educación superior, el currículum escolar y la gestión administrativa del sistema.



En la educación superior, tres grandes cambios que afectaron la estructura del sistema: primero, la fragmentación de las dos universidades estatales - la Universidad de Chile, y la Universidad Técnica del Estado; verdadera columna vertebral del sistema público universitario nacional - y la posterior creación de universidades e institutos profesionales, derivados de las antiguas sedes regionales de la Universidad de Chile y la UTE; segundo, mediante nuevas leyes, la reestructuración legal del sistema universitario en su conjunto, en la cual se distinguen ahora tres tipos de instituciones de formación superior (universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica), ordenadas en un sistema estratificado, y con diferentes características respecto al tipo de carreras que en ellos se imparten¹; tercero, facilidades legales para la creación de universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación técnica privados. En lo que respecta a educación, son disueltos los Institutos Pedagógicos de Santiago y Valparaíso, y, transformados en Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas, perdiendo su status de institutos universitarios.

Curricularmente, se mantuvo la estructura de dos grandes niveles para la enseñanza básica y media (de 8 y 4 años, respectivamente). Asimismo, se establece un plan general común para la enseñanza media humanística científica y la enseñanza técnico profesional, con salidas específicas a cada modalidad en 3º y 4º año medio. En términos de contenidos, se mantienen los lineamientos del currículo de 1965, pero depurado de contenidos de orden social - potencialmente conflictivos o politizados para el nuevo régimen - y con un fuerte énfasis en el desarrollo de valores tradicionalistas. Sobre estas líneas de continuidad, se efectuaron cambios en la estructura interna del currículo, redefiniendo los límites internos del mismo, al introducir principios liberales de organización curricular. Esto hizo que se implementaran principios de flexibilidad que dejaban “amplio margen de opción metodológica a los profesores, y dentro de un marco determinado y un núcleo curricular mínimo, por permitir una importante flexibilidad a los establecimientos para estructurar el plan de estudios.” (NÚÑEZ, 1997).

Con respecto a la gestión del sistema educativo, tres grandes cambios: la intervención de la Junta Militar en el control y la administración de la educación superior, los

¹ En esto, una jerarquización explícita de las carreras asignadas a universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica: según Iván Núñez, a las primeras, se reservaron doce carreras de alto prestigio y de mayor duración académica. Los institutos profesionales fueron definidos como entidades docentes que mantendrían carreras de cuatro o cinco años de duración, en tanto que los centros de formación técnica ofrecerían carreras cortas, de no más de dos años de duración” (NÚÑEZ, 1997).



procesos de descentralización del Ministerio de Educación², y la instauración de un sistema de financiamiento para la educación particular, inspirado en el modelo de Friedman, que propone la asignación de un subsidio educacional por cada alumno (Cox, 2003), donde, a diferencia del modelo original, el subsidio se pagaba directamente a los sostenedores de los establecimientos.

Todo lo anterior redefinió las relaciones entre el Estado y la educación, con importantes efectos en términos de equidad e igualdad de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes del país, y para el sistema educacional en su conjunto³.

La educación musical y la reforma a la educación

Las reformas realizadas en el ámbito de la educación superior, el currículo y la gestión del sistema educativo generaron profundas consecuencias en el sistema escolar en su conjunto, y particularmente en la educación musical, en términos de cobertura y cantidad de horas, de sus fines y de sus propósitos, de sus contenidos, y de su relación con la vida social del país.

La reforma a la educación superior, y particularmente la intervención de la Universidad de Chile, impactó directamente en la formación docente de los profesores de música. La clausura del Instituto Pedagógico, y su posterior desvinculación de la Universidad de Chile, generó un distanciamiento del “contexto de producción”⁴ de la música, - es decir, el contexto en el cual se desarrolla la producción cultural que nutre la actividad académica (en este caso, composición, interpretación musical, investigación), situado primero bajo el alero del Conservatorio Nacional de Música, y luego en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile - , el cual resulta difícil de replicar dentro de la nueva institución,

² Nos referimos a la creación de las secretarías regionales ministeriales, la entrega de la administración de gran parte de los establecimientos de formación técnico profesionales a corporaciones privadas; entrega de la administración de los establecimientos de enseñanza básica y media a las municipalidades.

³ Según Cox, el régimen militar redefine los límites institucionales externos del sistema educacional en una tripe dirección, a partir de tres factores: municipalización (cambio en la relación del Estado con la administración educacional), privatización (apertura del sistema educativo a los principios del mercado) y traspaso de un sector de la enseñanza TP a las empresas (ligación de la educación con la producción, especializando el currículum a partir de las necesidades de las empresas). Al respecto, ver Cox, C. Políticas educacionales y principios culturales, Chile 1965 – 1985. 1987, Cide, Santiago.

⁴ Al respecto, ver Bernstein, B. “Clases, códigos y control, vol. IV: la estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata, 1993.



debido a que la nueva institución (Academia Superior de Ciencias Pedagógicas) sólo impartía pedagogías, sin licenciatura ni especialización en los ámbitos productivos descritos anteriormente, y además, porque la separación de la Universidad estuvo acompañada del quiebre de la planta docente de la carrera, donde la mayoría de los académicos ligados a este contexto de la producción en música optó por permanecer en la Universidad, mientras que la planta docente de la nueva institución es copada por profesionales jóvenes, formados en la carrera de pedagogía en educación musical durante la década del '70, o bien provenientes del campo de la música, sin experiencia docente o bien con una titulación extraordinaria como profesores⁵, todo lo cual genera una situación de *endogenismo* cultural al interior de la institución, donde los referentes culturales de la disciplina que se enseña no tienen mayor contacto con lo que sucede en el campo mayor, y donde gran parte de los académicos de la nueva institución, ya sea por motivos generacionales, políticos, relativos a la formación académica, o bien al volumen y jerarquía en la producción cultural que desarrollan, formarían parte marginal de este campo de la producción en música.

En lo que respecta al currículo escolar de educación musical, éste mantiene su presencia durante la enseñanza básica, pero sin establecer un principio de obligatoriedad en términos de horas asignadas y de contenidos a enseñar.

Una de las principales consecuencias de la reforma curricular fue la reducción de las horas dedicadas a la enseñanza de la música al interior de la escuela, con la introducción de la optatividad de las asignaturas de artes en el plan general de enseñanza media (1º y 2º año medio), y la posterior sustitución de la asignatura por talleres para el plan diferenciado. Esto implicó que, para el plan general, se establecen 3 unidades de 45 minutos cada una (horas pedagógicas), a repartir entre dos asignaturas de arte; para el plan electivo, significó que los cuatro talleres dedicados a la enseñanza musical – folklore musical, apreciación musical, coro, e instrumentos musicales, respectivamente – eran posibles de ser implementados en la unidad educativa, siempre y cuando fueran viables en términos de recursos e intereses de los alumnos, encontrándose dentro de un universo de 60 asignaturas que competían por el espacio de las mismas tres horas pedagógicas.⁶

⁵ Nos referimos a profesores que, realizando algún tipo de práctica musical, principalmente interpretativa, son titulados como profesores de música en programas extraordinarios de formación pedagógica, impartidos al interior de la misma Academia.

⁶ Ver CPEIP, “Planes y programas de estudio para la educación media”, página 9.



En términos de estructura interna, el currículo de educación musical buscaba sentar una serie de metas a alcanzar al terminar el ciclo escolar, en desmedro de una especificación de contenidos, puestos más bien en términos de áreas de conocimiento (apreciación musical, folklore, entre otras). En ese sentido, el currículo de 1981 no posee ejes que ordenen los contenidos a través de los ciclos que abarca el currículum, careciendo de una estructura que los integre en términos de progresión y continuidad del aprendizaje.

Esto es visible al comparar, por ejemplo, los objetivos propuestos para la enseñanza básica y para la enseñanza media: si bien para ambos niveles es posible establecer asociación temática entre contenidos relacionados (especialmente, aquellos referidos a lenguaje musical y lecto escritura), no es posible encontrar alguna estructuración de los contenidos en términos de secuencia y progresión de los aprendizajes.

Por otra parte, el principio de flexibilidad que el nuevo currículo otorga a los establecimientos educacionales para su implementación, llevó a muchos de ellos - al decidir sobre las asignaturas que conformarían el currículo - a una supresión *de facto* de la educación musical en parte o en la totalidad de algunos ciclos: si bien no se cuenta con evidencia empírica validada acerca de esta situación, datos no sistematizados aportados por diversos actores⁷, dan cuenta de que, a pesar de que algunos establecimientos declaran impartir la asignatura, las clases no se realizan en forma regular, siendo con frecuencia destinadas sus horas de clases a reforzamiento de otras materias. Junto con esto, las transformaciones ocurridas la gestión administrativa escolar, merced al traspaso de los establecimientos desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, debilitó aun más las instancias de control y regulación en la implementación del currículo, ya débiles antes de 1981, generando desigualdad profunda en la presencia y en la calidad de la educación musical impartida en los establecimientos del país. En otras palabras, en este nuevo escenario nos encontramos con establecimientos que no impartían clases de música, o bien, con establecimientos que si bien declaraban impartir la asignatura, sus horas de enseñanza musical eran destinadas a otros fines; donde además, dentro de los establecimientos que la impartían, las clases de música para el primer ciclo son realizadas por profesionales con escasa preparación - profesores de enseñanza básica con apenas una alfabetización rudimentaria, de uno o dos semestres, o bien,

⁷ El autor se refiere a datos no sistematizados, aportados por un set de entrevistas semi - estructuradas, aplicados a una muestra de académicos y profesores del período 1985 - 1990, sobre implementación de la asignatura de educación musical en los establecimientos públicos de Santiago.



sin preparación específica para la asignatura por provenir desde otras áreas del conocimiento, y donde la enseñanza media, ciclo que en las escuelas que imparten la asignatura por lo general cuenta con profesionales calificados para desarrollar las clases, debe intentar alfabetizar tardíamente a los alumnos, a la vez que intentar lograr los objetivos planteados. Finalmente, la reticencia a visibilizar unos contenidos que guíen el logro de los objetivos propuestos para el fin de cada ciclo escolar, acentúa las diferencias y desigualdades en el acceso a una educación musical de calidad, en términos de profundidad y amplitud de contenidos; asimismo, la inequidad existente en los recursos destinados a educación entre las diferentes municipalidades, y, en relación con esto, la situación de marginalidad que ha rodeado históricamente la enseñanza de las artes dentro del sistema escolar⁸, impidieron – por falta de recursos y políticas de desarrollo de la asignatura a mediano y largo plazo - el logro de los objetivos planteados para la asignatura.

Conclusiones

Los cambios resultantes de la implementación de la reforma educativa de 1981 son especialmente visibles en la implementación del currículo al interior del trabajo de aula. En primer lugar, las particulares condiciones de restricción de libertades que se viven en la época generan tensiones con los propósitos y contenidos enunciados en el currículo de educación musical, los cuales plantean el desarrollar imaginación creadora, desarrollar el espíritu crítico, y socializar adecuadamente, entre otros⁹, donde la tensión se generaba entre unos objetivos que dependían de la existencia de un marco de acción que posibilite el desarrollo de los propósitos planteados, y un contexto que si bien tiende a decrecer en cuanto a control de las dinámicas sociales al interior de la escuela, aún mantiene sus características de exclusión ideológica y celebración de jerarquías (Cox, 1987).

⁸ Al respecto, ver Errázuriz, L.: Historia de un área marginal. Historia de la enseñanza artística en Chile 1797 - 1993. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1994.

⁹ Según Cox, este “nuevo orden que se establece entre 1974 y 1976 en las escuelas, con violencia real y simbólica, teme cada instancia de horizontalidad y celebra las rígidas gradaciones de la jerarquía así como el principio de verticalidad del mando, superponiendo a las estructuras históricamente burocráticas y centralizadas del sistema educacional, reglas de funcionamiento y un ethos propio a la organización militar” (Cox, 1987).



En segundo lugar, la orientación del currículo hacia el desarrollo de la creación musical y la importancia de rescatar un sentido de belleza desde los trabajos creados por los alumnos, buscando desarrollar principios estéticos en cualquier tipo de tareas, en tensión con la falta de contenidos y orientaciones acerca del sentido o de referencias relativas al desarrollo de la conciencia estética que se busca alcanzar, y, lo que es más complejo, sin especificar formas de alcanzar dichos aprendizajes, elemento del cual carece el currículo también en otras áreas.

En el trasfondo, una formación de profesores de música enmarcada por un contexto de formación pedagógica fragmentado y socioculturalmente debilitado, incapaz aún de evaluar en propiedad los efectos de la expansión del acceso a la universidad implementado por las reformas del '60 en adelante, y que, acentuado por la falta de producción de conocimiento investigativo en educación musical, inició un deterioro progresivo, visible hasta nuestros días. Junto a esto, una gestión administrativa que, lejos de fortalecer la presencia de la música en la escuela, hizo aún más difíciles las condiciones para el desarrollo de la asignatura dentro de la escuela.

Dichas condiciones generaron efectos que son aún observables en el trabajo de aula, persistentes a pesar del cambio curricular de los '90, y de las políticas implementadas en el ámbito de la educación superior, la formación docente, y las prácticas pedagógicas al interior de la asignatura.



Referências

Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control*, vol. IV: la estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata, 1993

Cox, Cristián. *Políticas educacionales y principios culturales*, Chile 1965 – 1985. Santiago, CIDE, 1987.

Cox, Cristián. Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. En Cox, C. (ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Universitaria, 2003.

Errázuriz, Luis Hernán. *Historia de un área marginal: Historia de la enseñanza artística en Chile 1797 – 1993*. Santiago, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994.

Núñez, Iván. Historia reciente de la educación chilena (2003). Disponible en, http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia_reciente.doc , con acceso el 16 de abril de 2010

Documentos

Ministerio de Educación. *Planes y programas para la educación Básica y Media*. Ministerio de educación, Santiago, 1981.



Educação Musical no Contexto Escolar: Identidade e Atuação do Educador Musical

*João Emanuel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará
joaoemanoel@ig.com.br*

Resumo: Esse trabalho consiste em um projeto de estudo em andamento e tem como meta entender os caminhos que fazem parte do processo formação e identificação do educador musical com o ofício de professor e, também, buscar fundamentos através dos sujeitos envolvidos que tem participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico. Além disso, com base no valor atribuído a Educação Musical e na visão da atual situação do ensino de música, objetiva-se com este estudo investigar o processo de formação dos professores, relacionado à sua atuação docente em sala de aula, para compreender como ocorre esta apropriação por parte do educador musical. As reflexões aqui apresentadas evidenciam que o estágio supervisionado oportuniza aos alunos a possibilidade de compreensão da prática docente exercida pelo educador musical e o desenvolvimento de suas capacidades com maior segurança.

Palavras-chave: educação musical, formação docente, estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Música e a Vivência do Estágio Curricular

A concepção inicial desta pesquisa originou-se da minha própria experiência de Estágio Supervisionado em duas escolas da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, durante o período de dois anos, tal como previsto na integralização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qual vivi os primeiros ensaios e descobertas no exercício da docência. As dificuldades e os resultados encontrados nas diferentes situações vividas em sala tornaram-se pontos de investigação para análise e reflexão sobre a minha prática formativa como educador musical.

A experiência de estágio me proporcionou compreender que a expressão “É ensinando que se aprende” foi e continua sendo bastante pertinente na minha formação docente, pois muito do que aprendi foi fruto da troca de experiências com alunos, professores, gestores, autores e colegas. É importante notar que várias das descobertas ocorridas nesse processo de ensino-aprendizagem durante o estágio foram surgindo de acordo com as necessidades da prática docente, ou seja, compreendi como ensinar refletindo sobre as dúvidas e as investigações do exercício diário em sala de aula.

Lecionar música mostrou-me também que, para garantir um bom nível de aprendizado dos educandos, não basta somente transmitir conteúdos, mas sim entender os



caminhos e as relações de interação entre professor e aluno para que esse aprendizado seja realmente significativo. Assim, como afirma Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12). Além disso, a respeito dos contextos e práticas que marcam o exercício da docência, é necessário perceber que aprender a ser professor demanda aprendizagens que ultrapassam o ambiente de sala de aula e compreende, também, a percepção de que esse estudo não tem completude e se processa durante toda a vida (SILVA, 2009, p.75).

O ato de ensinar música exige do professor dedicação, seriedade e comprometimento com o nível de aprendizado de cada estudante, resultado de muita pesquisa e estudo, para a construção de um ambiente sonoro escolar produtivo e criativo. Sobre a atuação docente, em artigo publicado recentemente, busco complementar essa reflexão afirmando que:

[...] é possível perceber que avaliar o processo de formação do educador musical é um ato que contém certa carga de subjetividade; partindo dos conhecimentos vividos por cada professor, analisando seus temores e receios, e suas dificuldades encontradas em sala (BENVENUTO, 2009).

A prática educativa musical parte, muitas vezes, das observações e da intuição do professor, uma vez que a disciplina de música na escola não está definida com clareza abordando uma metodologia específica como ocorre em outras matérias do currículo formal. O exercício do ensino de música se encontra em processo de construção e elaboração a partir das vivências formativas vividas em sala pelos docentes, as quais possibilitarão a concepção de parâmetros para a definição de princípios norteadores em educação musical. Essa liberdade pedagógica no ensino de música pode ser constatada no fragmento assinalado por Penna:

O professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões de *o que e como* ensinar em cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno porte têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária [...] A extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa (PENNA, 2008, p.149).

É necessário lembrar o valor do estágio curricular para a formação do educador musical, pois é no exercício docente que o professor poderá encontrar pontos de investigação e reflexão para a avaliação de sua prática. A disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Educação Musical da UFC, de acordo com o projeto pedagógico do curso, reveste-se de



grande importância na capacitação do educador musical demonstrando a responsabilidade social destes profissionais na seguinte afirmação:

Os convênios e a permanência por longo prazo de estudantes de Educação Musical em uma instituição escolar pública visarão ao incremento da vida musical dos estudantes de baixa renda e ao mesmo tempo contribuirão para o reconhecimento, por parte da sociedade, do valor do músico, da música e dos professores que são responsáveis pela democratização do conhecimento musical (DIAS *et al.*, 2007, p.83).

A vivência do estágio supervisionado me permitiu, ao adentrar na dura realidade do estudante da escola pública, enxergar melhor as causas das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos e observar na prática a importância do professor de música no processo de humanização e socialização destas crianças e adolescentes.

Durante a experiência docente no estágio curricular, percebi várias modificações na minha própria maneira de entender a função do educador musical e, desta forma, pude reavaliar o significado formativo da música e a minha responsabilidade como agente ativo para a promoção de um ambiente educacional musicalmente rico.

A Construção dos Saberes a partir da Experiência

A organização dos saberes de experiência do professor advém dos conhecimentos alcançados no próprio exercício de seu trabalho, a partir das competências obtidas através do contexto de formação na história de vida e de formação profissional. Sobre a questão da formação profissional dos professores relacionados à construção dos saberes a partir da experiência, pode-se afirmar, de acordo com Maurice Tardif, que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2002, p.21).

Uma análise mais profunda sobre a prática pedagógica do educador musical demonstra a necessidade de uma constante reflexão sobre a atividade docente, com intuito de compreender as dificuldades encontradas em sala de aula e, também, buscar soluções para essas problemáticas do cotidiano escolar, tendo como embasamento os saberes de experiência adquiridos pelo professor de música em diálogo com a elaboração do conhecimento do estudante. Desse modo, é possível perceber que “Essa aprendizagem em contexto, esse conhecimento que emerge de situações práticas patenteia a diferença entre saber a respeito de



algo e saber fazer algo” levando o professor a construir “... a base de seus conhecimentos na própria ação de ensinar” (SILVA, 2009, p.110).

Os saberes adquiridos decorrem de diversas fontes como: a formação inicial e contínua dos professores, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares, entre outros (TARDIF, 2002, p.60). A partir dessas informações, pode-se dizer que para a constituição da identidade do educador, inclusive do professor de música, é necessário compreender que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p.86).

Como se Forma a Identidade do Educador Musical?

A partir das observações apontadas, na busca pelo conhecimento e aprofundamento no que diz respeito ao processo de construção do professor de música através da relação ensino-aprendizagem entre educador e educando, pretendo com este projeto rever, criticamente, os percursos trilhados desde minha própria formação docente, a fim de situar algumas questões que considero pertinentes nesse desenvolvimento, com a finalidade de compreender como se estabelece a identidade do músico-educador ao se apropriar da prática pedagógica musical no contexto escolar.

Além disso, na ampliação do campo de pesquisa, analisarei o trabalho desenvolvido por quatro estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, avaliando as características inerentes desse percurso formativo, com o intuito de perceber as semelhanças e particularidades da formação desses sujeitos em relação a minha própria formação.

Nesta abordagem, um aspecto a ser analisado é o papel do curso de Licenciatura Educação Musical e dos professores que dele fazem parte como orientadores e incentivadores da atividade educativa para a ampliação do quadro docente de profissionais especializados atuando na área de ensino de música.

Assim, pretendo me guiar em minha investigação pelas seguintes indagações:

1. A proposta pedagógica e as experiências oferecidas ao estudante durante o curso têm contribuído efetivamente para a construção da identidade do futuro músico-educador?
2. Em que medida os conteúdos e as atividades abordadas na integralização curricular do curso capacitam o educador musical para atuar com segurança nas instituições de ensino?



3. Quais os demais aspectos, relacionados com o curso e com a experiência do estágio supervisionado, contribuem para a construção do saber docente dos estudantes, futuros professores de música?

A observação de pontos comuns na ideologia do curso e na prática pedagógica dos estudantes durante o estágio pode servir de referencial para novas indagações no que diz respeito ao processo de formação do educador musical.

Cabe ressaltar o momento histórico no qual o presente estudo se desenvolve, quando o ensino de música retoma o seu caráter de componente curricular obrigatório no espaço escolar, a partir da recente aprovação da lei nº 11.769 que trata da “*obrigatoriedade do ensino de música, como conteúdo não exclusivo do componente curricular Artes*”. Dessa forma, é extremamente relevante conhecer o percurso formativo do músico-educador no sentido de orientar uma ação mais ampla de formação de professores de música, o que será necessário para atender à demanda criada por essa lei.

Objetivo Geral

- Analisar o processo de formação da identidade do professor de música entre os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, verificando como ocorre a apropriação das ferramentas pedagógicas por parte do músico-educador.

Objetivo Específico

- Compreender as principais trajetórias histórico-sociais do pensamento e da prática da educação musical no Brasil, nos seus diversos níveis e contextos, que embasam a formação proposta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC.

- Refletir sobre a prática cotidiana de ensino e aprendizagem musical, destacando como ponto central do estudo, o processo de identificação do educador musical com a atividade pedagógica.

- Refletir sobre o contexto e o processo de formação do educador musical, observando os aspectos no âmbito educacional, didático e pedagógico.



QUADRO TEÓRICO

No Brasil, a educação musical teve início com a proposta educacional dos jesuítas, fundamentada por princípios racionais e metodológicos, com finalidade eminentemente catequética. Durante o período colonial, a situação do ensino de música pouco se alterou, limitando-se a atividades de prática musical e canto em igrejas, conventos e colégios. Em 1808, com a vinda da família real de Portugal para o Brasil, a prática da música se estendeu para os teatros e começou a se perceber uma forte influência da cultura européia na vida musical do país.

O processo de inserção do ensino de música, de forma ampla, no espaço escolar como componente curricular em âmbito nacional, ocorreu inicialmente com o projeto de Villa-Lobos intitulado Canto Orfeônico, em 1942, sob o regime ditatorial do Estado Novo. Os objetivos do projeto de Canto Orfeônico buscavam, “segundo Villa-Lobos, desenvolver em ordem de importância: 1º – a disciplina; 2º – o civismo e 3º – a educação artística” (FUCKS, 1991, p.120). É necessário ressaltar que já havia naquele tempo algumas problemáticas para a sua implantação, entre as quais destacamos a carência de professores especializados e a formação precária e esporádica desses docentes. Apesar disso, o projeto de Canto Orfeônico se “[...] constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País” (PCN ARTE, 1997, p.22).

Em meados da década de 60, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961. Com a Educação Musical o ensino de música ganha outro enfoque, no qual se percebe que:

[...] a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar (PCN ARTE, 1997, p.23).

Em 1971, com a promulgação da lei n. 5692/71, ocorreram mudanças na legislação do sistema educacional brasileiro e o ensino de música passou a ser abordado como atividade de Educação Artística. A partir de então, o aprendizado das artes organizou-se de forma polivalente, contemplando quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho, sendo que esta última atividade foi, posteriormente, substituída pela dança. Na diluição dos conteúdos artísticos em uma única disciplina, a música acabou ficando em



segundo plano com relação à expressão cênica e plástica, esvaziando-se como discurso próprio (FONTERRADA, 2008, p.217-219).

Na prática, a maioria das aulas caracterizava-se pela ausência de planejamento, pelo espontaneísmo, pelo improviso e pela livre expressão. Alguns aspectos importantes são ressaltados por Fonterrada:

O discurso da educação artística ampara-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre expressão); além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo a liberações de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das diferentes linguagens artísticas (FONTERRADA, 2008, p.218).

Em contraposição, apesar das contribuições ideológicas da Educação Artística, no que diz respeito à atuação dos professores de música, Penna esclarece que:

Com o enfraquecimento do projeto de canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função da sua frágil formação [...] Difundido-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística (PENNA, 2008, p.123).

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística parecem apontar para a necessidade de retomada dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística. Isso começou a acontecer em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases de n. 9394/96, quando algumas orientações para a prática pedagógica nas escolas foram estabelecidas na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo o que se percebe com relação à Lei de Diretrizes e Bases é que ela refere-se às Artes de maneira imprecisa, não garantindo a sua efetivação no cotidiano escolar, podendo variar de acordo com a gestão pedagógica de cada escola.

Em 18 de agosto de 2008, foi sancionada a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica com o prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adequem às normas estabelecidas. É importante perceber que o projeto de lei previa inicialmente, em seu parágrafo 2º, que o ensino de música fosse realizado por profissional com formação específica na área. No entanto o referido parágrafo recebeu veto presidencial e supomos que isso se deu, principalmente, devido ao reduzido número de professores com formação específica em música.



A partir do resumo apresentado acima, observamos que a prática pedagógico-musical no país se desenvolve de maneira instável. Isso também se reflete no âmbito escolar, no qual, muitas vezes, o ensino de música se desenvolve de maneira precária e inconstante no projeto pedagógico das instituições. A desvalorização do ensino de música pela sociedade e pelos estabelecimentos escolares e, ainda, as falhas e descontinuidades no processo de formação do educador musical talvez interfiram diretamente na ação de apropriação do músico-educador com a atividade docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A investigação seguirá procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente estudado como fonte direta de dados. Desse modo, as informações coletadas durante a pesquisa refletirão diretamente o modo de pensar e agir dos professores e dos outros agentes educativos envolvidos no que diz respeito ao processo de identificação com a atividade musical docente.

Para melhor compreensão sobre as competências inerentes a investigação qualitativa do objeto estudado, no entendimento das diversas pessoas que fazem parte do processo formação e apropriação do educador musical com o ofício de professor e na busca pelos sujeitos que tem participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico, os embasamentos da pesquisa serão fundamentados por meio de entrevistas e da observação participante em visitas e relatos de campo.

Durante o período de um ano, anseio entrevistar e acompanhar o trabalho desenvolvido por quatro estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC, com intuito de analisar, através de outras vivências docentes, como ocorre este processo de construção da identidade do educador musical.

Os procedimentos para a escolha desses estagiários envolvidos na pesquisa se fundamentarão na aplicação de um texto-reflexivo redigido pelos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado, no qual irão abordar as experiências de ensino e aprendizagem advindos da prática pedagógica. A escolha dos estudantes, a partir da análise do texto-reflexivo, procurará contemplar distintas compreensões precedentes acerca do trabalho do educador musical, a saber:

1. O sujeito não pretendia atuar efetivamente como professor no início do curso e continua demonstrando resistência a essa atividade;



2. O sujeito, apesar de não pretender ser professor no início do curso, a partir da experiência de estágio agora já se reconhece como educador musical;
3. O sujeito já ingressou no curso com a intenção de atuar como docente, apesar de não ter nenhuma experiência prévia com essa atividade;
4. O sujeito já atuava como professor de música de forma leiga e ingressou no curso com o intuito de aprimorar sua formação.

As informações recolhidas nesse teste-reflexivo proporcionarão a observação de pontos comuns sobre o sentimento de significação e identidade com a prática docente dos agentes envolvidos, estabelecendo critérios semelhantes entre os estagiários que estiverem relacionados com a temática em estudo, avaliando posteriormente as características inerentes desse percurso formativo.

Além desses estagiários, pretendo trazer reflexões pessoais acerca do meu próprio processo de formação enquanto músico-educador, estabelecendo um diálogo entre a minha vivência e as experiências individuais dos sujeitos estudados.



Referências

- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. *Medo e Ousadia: Um Relato de Ensino e Aprendizado em Educação Musical*. In: Anais do 8º. Encontro Regional da Abem Nordeste. Associação Brasileira de Educação Musical: Mossoró, 2009.
- DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos e RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira [Orgs]. *Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SILVA, Maria Goretti Herculano. *Cotidianos Sonoros na Constituição do Habitus e do Campo Pedagógico Musical: Um Estudo a Partir dos Relatos de Vida de Professores da UFC*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará: 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



Educação Musical para o Ensino Infantil: levantamento acerca das produções brasileiras

*Carolina Chaves Gomes
Universidade Federal da Paraíba
carolinacg@ymail.com*

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em nível de mestrado que tem como objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade do Natal/RN. Neste artigo o foco é uma revisão de literatura de livros, anais e revista da área de educação musical para infância compreendendo as produções brasileiras dos últimos anos, a intenção é, portanto, apresentar em linhas gerais a produção da educação musical voltada à educação infantil. Observou-se aspectos relacionados à construção metodológica, elaboração do material, direcionamento e adequação à faixa etária de 0 à 5 anos, a que profissional se destina (educador musical ou professor unidocente) etc. Realizou-se pesquisa nas principais Bases Científicas de Dados nacionais, mais especificamente no Banco de Teses da Capes e no Scielo, bem como na produção científica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, nos anais dos encontros nacionais dessa associação, finalizando com uma discussão acerca dos livros em educação musical e livros didáticos da área de música para infância. Com relação aos livros de educação musical e os livros didáticos percebe-se maior número de publicações recentemente, especificamente após a LDB 9.394/96 e os Referenciais Curriculares Nacionais. Ainda assim, existe maior expressividade de trabalhos voltados para o ensino fundamental. Percebe-se também que são poucas as pesquisas sobre a prática musical para a educação infantil, e as existentes, retratam as vivências musicais do professor unidocente.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Infantil, Estado da Questão.

Introdução

Apesar dos avanços atuais com relação à organização, legislação e objetivos, a educação para a infância teve impulso maior somente no início do século XX, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, discutida principalmente nas áreas de Sociologia e Psicologia (GOMES, 2009; FARIA, 2005). Desse momento em diante a pedagogia assumiu que o papel da escola infantil é, também, educar e deve contemplar as dinâmicas da criança e sua cultura, sendo parte dos estudos hoje voltados à cultura infantil e ao desenvolvimento educativo a partir do brincar e suas expressões. Aproximadamente na mesma época, a educação musical para a infância teve maior evidência com o surgimento dos métodos ativos em música, que, dentre diversas características, enfatizam o aspecto lúdico e a participação ativa na relação entre o educando e a música.



Na escola, a educação musical infantil tem contemplado abordagens metodológicas diversas e, apesar de ser espaço do professor unidocente¹, o educador musical tem encontrado lugar na instituição. A diversidade de propostas tem se caracterizado principalmente pela diversidade de práticas lúdicas que integram música, movimento, especialmente canções e brincadeiras que partem do universo infantil e do folclore.

Nesse contexto, este artigo é parte da pesquisa em nível de mestrado intitulada “O ensino de música na educação infantil da cidade do Natal” que tem como objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade do Natal/RN. Neste artigo o foco é, especificamente, a educação musical destinada à educação infantil, ou seja, oferecida à crianças de até cinco anos, propondo uma revisão de literatura de livros, anais e revistas da área de educação musical para infância compreendendo as produções brasileiras dos últimos anos.

Observou-se aspectos relacionados à construção metodológica, elaboração do material, direcionamento e adequação à faixa etária de zero à cinco anos, a que profissional se destina (educador musical ou professor unidocente), dentre outros. Buscou-se ainda reconhecer categorias para essa produção científica buscando caracterizá-la a partir de suas semelhanças e aspectos mais evidentes da produção do período, considerando o veículo do documento (anais, revistas ou livros) e o período em que foi desenvolvido. A intenção é, portanto, apresentar em linhas gerais a produção da educação musical voltada à educação infantil, ou seja, destinada à crianças entre zero e cinco anos.

Realizou-se uma pesquisa nas principais Bases Científicas de Dados nacionais, mais especificamente no Banco de Teses da Capes e no Scielo, bem como na produção científica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, e nos anais dos encontros nacionais dessa associação, finalizando com uma discussão acerca dos livros em educação musical e livros didáticos da área de música para infância.

A análise dos livros didáticos é de grande importância pois permite, durante a observação das atividades, reconhecer os objetivos e conteúdos desenvolvidos pelos professores de música que atuam na educação infantil (que serão realizados na pesquisa de mestrado). Assim, à medida que as atividades são facilmente reconhecidas, será possível

¹ Para melhor dinâmica na leitura e discussão, o termo “professor especialista” será utilizado como indicador do professor de música (licenciado em música ou em educação artística com habilitação em música), e “professor unidocente” será utilizado para o pedagogo responsável pela educação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A autora está ciente da discussão acerca do termo unidocente, porém, para as interlocuções necessárias nesse trabalho acreditamos contemplá-las.

observar outros aspectos, mais relativos à interação e concepções que estão se desenvolvendo no decorrer da aula. Para pesquisa nas Bases Científicas de Dados, Revista e anais utilizou-se descritores específicos relacionados à educação infantil e educação musical.

Educação musical infantil: pesquisas, propostas e perspectivas

No Banco de Teses da Capes, que contempla a produção dos cursos de pós-graduação no Brasil, sob os descritores “música”, “educação infantil” e “práticas pedagógicas”, foram encontradas vinte e uma teses e dissertações. Entretanto, foram incluídas pesquisas que possuíam isoladamente apenas parte dos descritores, surgindo trabalhos diversos, por exemplo, sobre a utilização da música com finalidades extra-musicais como alfabetização, leitura de literatura infantil, formação de grupos musicais, representações de gênero na educação infantil, promoção de saúde, etc. Entre as vinte e uma pesquisas, onze tratam diretamente da música na escola - dez dissertações e uma tese -, predominando o tema da prática pedagógica e formação do professor unidocente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Destaca-se a dissertação de Beaumont (2003), pois realiza entrevista com professoras especialistas e unidocentes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de “compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de música, em escolas da rede pública e particular, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (BEAUMONT, 2003). Até o momento constitui-se da única investigação que tem como participante um professor especialista de música que atua na educação infantil, sendo que, nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados (questionários, entrevistas e a história oral temática) são pertinentes para o tipo de estudo que esta pesquisa se propõe. Apesar da semelhança entre a abordagem metodológica e a participação de educador musical atuante no ensino infantil, a dissertação de Beaumont apresenta apenas uma incursão pela educação infantil, dentre os participantes do estudo.

Os demais trabalhos sobre a prática e formação docente (PIVA, 2008; STAVRACAS, 2008; MACIEL, 2007; TIAGO, 2007; KROBOT, 2006; DINIZ, 2005; TOZETTO, 2003) realizam um levantamento das práticas desenvolvidas e apresentam as concepções dos professores unidocentes com relação à educação musical e à sua inserção nesse campo. Em todos os trabalhos que investigaram a percepção desse professor foi



apresentado um panorama onde a insegurança e a falta de preparo é claramente evidenciada no discurso pedagógico.

Sob o descritor “educação musical infantil” surgiram quarenta e três teses e dissertações, dessas apenas dez satisfazem a questão do ensino de música na escola básica, e dentre essas, quatro para a temática deste trabalho (SOLER, 2008; CUNHA, 2006; FREDERICO, 2001; WROBEL, 1999), ainda predominando o tema sobre a formação de professores unidocentes atuantes na educação infantil. Destaca-se a dissertação de Wrobel (1999) pela aproximação com esta investigação, pois pesquisa o professor de música na educação infantil, utiliza como procedimentos metodológicos entrevistas e questionários, abordando ainda importantes referenciais como Gainza, Penna, Schaffer e Aronoff. Difere no direcionamento das discussões, onde predomina a reflexão sobre a prática construtivista na escola, sendo seu objetivo “identificar, nas práticas musicais de professores de música em pré-escolas, a existência de princípios construtivistas” (WROBEL, 1999).

Na Base de Dados Scielo, sob os mesmos descritores não é encontrado nenhum artigo. Sob os descritores “música” e “educação infantil” ou “música” e “práticas pedagógicas” também não foi encontrado nenhum estudo.

Na Revista da ABEM entre os anos de 1992 e 2006 (FERNANDES, 2007), sob o descritor “educação infantil” há somente um artigo, sendo relativo à dissertação de Diniz (2005) comentado anteriormente, e sob o descritor “educação musical infantil” há, também, apenas um trabalho (ILARI, 2004) com o tema relacionado ao desenvolvimento cognitivo na educação musical. Ainda assim, no ano de 2008 a Revista da ABEM publicou um artigo sobre a “prática de um trabalho musical com bebês, acontecida em uma creche pública de Goiânia” (SOARES, 2008, p. 79). Este trabalho é relevante à medida que apresenta as atividades musicais inseridas e discutidas no âmbito da escola regular de educação infantil, em especial em creches – que atendem crianças entre zero e três anos. Mais interessante é contemplar a percepção da autora quando afirma que

Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética (SOARES, 2008, p. 79)

Nesse sentido, a autora mantém clara a pretensão pedagógico-musical de seu relato especialmente voltado para a educação infantil em escolas regulares de ensino, preocupando-se ainda com a formação integral abrangendo o desenvolvimento, a inserção cultural, a formação estética e a atuação pedagógica.



Pesquisando a temática nos anais dos Encontros Nacionais da ABEM dos anos 2007 a 2009, nota-se realidade semelhante: muitos artigos sobre a formação musical do pedagogo (DUARTE e BEYER, 2008; TILLMANN e SANTOS, 2008; SCHROEDER, 2007), e práticas específicas de música em escolas regulares ou especializadas com caráter de oficina (BROOCK, MOTA e SOUZA, 2009; SOUZA, LUCAS e RICHTER, 2009; GEYER, 2007; NARITA, 2007), além de mapeamentos acerca da realidade da formação em música de professores unidocentes atuantes na educação infantil (WERLE e BELLOCHIO, 2009; SOLER e FONTEERRADA, 2008 e 2007). Especificamente no ano de 2009, a tônica foram os trabalhos sobre musicalização com bebês (BEYER e ASSEBURG, 2009; LIMA e STENCEL, 2009; BROOCK, 2009; MALAGUTTI e GOIS, 2009; LOUREIRO, 2009; SANTOS e LOUREIRO, 2009) e formação musical de professores não-especialistas (ABREU, 2009; BRUNHOLI e ZAHUY, 2009; FURQUIM e BELLOCHIO, 2009; SCHROEDER, 2009; SPECHT, 2009; WERLE e BELLOCHIO, 2009). De maneira geral, percebe-se que o foco das pesquisas encontra-se na criança, e, os estudos que tratam do professor ainda se limitam ao professor não-especialista.

Destaca-se para esta temática alguns trabalhos, dentre eles: Soares, Nogueira e Maioli (2007), sendo o mesmo já apresentado na Revista da ABEM (SOARES, 2008) realizando uma análise crítica do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI - e apontando perspectivas para a prática pedagógica em música na educação infantil, especificamente com a faixa etária de zero a três anos na escola básica.

Dentre os livros de educação musical que apresentam uma discussão científica e teórica sobre o assunto (BRITO, 2009; BOURSCHEIDT, 2007; PUCCI e ALMEIDA, 2003; BRITO, 2003; BIAGIONI, 2003; FERES, 1989) destaca-se a perspectiva da formação global das crianças, apontando uma formação que amplie sob diversos ângulos a experiência musical infantil. Desses, destaca-se o livro de Brito (2003) intitulado “Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança”. Nele, a autora realiza uma revisão de conceitos subjacentes à música e à didática, adentrando também no fazer musical propriamente dito. Este é um dos poucos trabalhos voltados específica e claramente para “os professores especialistas na etapa da educação infantil” (BRITO, 2003, p. 11) no qual, seguindo a concepção das demais discussões teóricas, busca “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). Utilizando como principais autores Francis Aronoff e François Delalande, discute conceitos, definições e práticas, e apresenta sugestões de bibliografia, atividades e repertório. Apesar do



trabalho da autora não se desenvolver em uma escola pública, nem regular, é relevante para este trabalho à medida que apresenta uma discussão mais consistente sobre a prática e as concepções da música na educação infantil.

Outro trabalho que merece ser apresentado é o de Pucci e Almeida (2003), que juntamente com o anterior foram os únicos encontrados que especificam serem direcionados ao professor especialista da educação infantil, sendo que este último também é proposto para o ensino fundamental e escolas de música. Intitulado “Outras terras, outros sons”, as autoras apresentam como fundamentos o multiculturalismo na educação, buscando “vivenciar a pluralidade musical” (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 20). Segundo as autoras, a proposta é ao professor que busca uma atitude educacional inovadora, onde ele possa “conhecer um pouco do universo da música indígena brasileira, da tradição africana e portuguesa, reconhecendo traços de um e de outro na música brasileira, estabelecendo conexões para um trabalho criativo e estimulante” (PUCCI e ALMEIDA, 2003, p. 10). Este livro apresenta uma discussão um pouco mais recente, que diz respeito à ampliação do repertório para o início de qualquer processo de sensibilização musical. Sendo de fundamental importância justamente para crianças na faixa etária da educação infantil por ser o período em que se apresentam as primeiras experiências musicais e sonoras.

Já apresentamos a situação do campo da música na educação infantil em teses e dissertações, em periódicos, e em livros da área de educação musical. Cabe, pois, para finalizar esse estado da questão, apresentar o contexto dos livros didáticos em música. Consideramos livros didáticos, aqueles que possuíam ênfase em atividades e canções, ainda que houvesse uma pequena discussão teórica introdutória no livro, sendo que poderiam ser destinados ao uso do professor (com instruções e sugestões para as atividades) ou do aluno (para uso individual e realização de atividades de escrita, colagem etc.).

Abordamos nove livros didáticos, nos quais se observou algumas categorias: atividades musicais específicas para bebês (ROCHA, 2008; FERES, 1998), direcionado às crianças (FRANÇA, 2009) e direcionado ao professor (ILARI e cols, 2008; PONSO, 2008; BEINEKE e FREITAS, 2006; ANNUNZIATO, 2002; CHAN, 2001; CHAN, [?]). Destes últimos, destaca-se o trabalho de Ilari e cols. (2008) que, com design gráfico atrativo, apresenta muitas informações sobre cada atividade ou canção proposta, mas também convida o professor a reestruturá-las. Cada atividade segue com sugestões para acompanhamento e complementação das atividades e também curiosidades sobre alguns dos temas presentes. Ao final apresenta contos de diferentes partes do mundo para sonorização. É um trabalho bastante consistente no que se refere à discussão teórica introdutória (ILARI e cols, 2008, p. 9-11) e as



atividades são bastante variadas, além de elucidativas quanto à aspectos diversos das mesmas². O livro direciona-se a um público diversificado, abrangendo professores especialistas e não-especialistas, do ensino infantil e fundamental, além de pais e cuidadores.

Outro livro interessante é o de Beineke e Freitas (2006) que, utilizando canções do folclore brasileiro, inova ao propor como instrumentos os copos e mãos juntamente à flauta doce, apresentando arranjos práticos e que estimulam a criação. Apesar de direcionado ao professor, com as partituras e indicações das atividades e jogos, o design é colorido e com temática infantil, que, juntamente com as canções, mostra-se adequado ao universo infantil. Contudo, este trabalho não foi idealizado para o ensino infantil, sendo que alguns jogos e atividades possuem movimentos mais complexos que não se adequam às crianças de até cinco anos. Ainda assim, muitas outras propostas podem ser realizadas pelas crianças menores, além do que, o livro apresenta outros elementos como instrumentos com possibilidades de arranjos simples e interessantes, de forma que, após uma primeira experimentação, podemos pensar em outros objetos sonoros e arranjos possíveis para compor e acompanhar canções.

Conclusões

Em síntese, com relação aos livros de educação musical e os livros didáticos o cenário apresenta-se ainda pouco variado com relação às temáticas, e percebe-se um maior número de publicações recentemente, especificamente após a LDB 9.394/96 e RCNEI (BRASIL, 1998). Ainda assim, existe maior expressividade de trabalhos voltados para o ensino fundamental, trabalhos esses que podem ser adaptados para o ensino infantil. Ressalta-se que dentre os sete livros sobre educação musical analisados, apenas dois (BRITO, 2003; PUCCI e ALMEIDA, 2003) apresentaram-se direcionados para a educação infantil e apenas um (BRITO, 2003) se dedica a aspectos específicos desse universo. Dentre os livros didáticos, ainda superam em número e qualidade os livros direcionados ao professor, e aqueles adaptados do ensino fundamental para o infantil.

Percebe-se também que são poucas as pesquisas sobre a prática musical para a educação infantil, e as existentes, retratam as vivências musicais do professor unidocente que, em sua formação, “apresenta limitações teóricas quanto aos conteúdos específicos de música [...] assim como mostra dificuldades na condução do desenvolvimento da Educação Musical

² Algumas dessas informações são “como realizar nossas propostas, a partitura da canção ou jogo musical e curiosidades [...] nome da atividade, seus autores, o número de participantes e o material necessário para o desenvolvimento da idéia musical, além de nossa sugestão sobre a faixa etária das crianças participantes” (ILARI e cols, 2008, p. 9).



como área de conhecimento” (TOZETTO, 2003). Apenas uma dissertação contempla a educação musical para a infância realizada por professores de música (WROBEL, 1999).

Tal cenário aponta o momento e profundidade das discussões em educação musical infantil e - pelo menos sob a ótica das produções acadêmicas - provavelmente o número reduzido de reflexões pode apontar para uma realidade estereotipada. Sob a ótica da produção de livros, percebe-se que ainda é escassa a discussão pedagógico-musical voltada à educação infantil – provavelmente acompanhando a discussão científica – e, com relação ao material didático percebe-se certa unilateralidade no direcionamento das propostas, sendo quase todas voltadas ao professor.

Diante desse cenário pretende-se, na investigação de mestrado em questão, investigar a prática de educadores musicais, pois supõe-se que sua atuação na área seja mais consciente e direcionada que a do professor unidocente, e também possibilitará que se estabeleça uma visão mais consistente sobre as práticas pedagógico-musicais adequadas à educação infantil.



Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Profissionalização em Música: um estudo a partir de narrativas de professores. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 1022-1029.

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. *Jogando com os sons e brincando com a música*. São Paulo: Paulinas, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Revista da ABEM*. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>> Acesso em 20 out 2009.

BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens Polifônicas da Música na Escola: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200320332006012003P1>> Acesso em 09 nov 2008.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga La Lenga: Jogos de mãos e copos*. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

BEYER, Esther; ASSEBURG, Janaína Machado. Música para bebês em retrospectiva: um estudo sobre as repercussões nas crianças e suas famílias. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 786-792.

BIAGIONI, Maria Zeí; GOMES, Neide Rodrigues; VISCONTI, Márcia. *A criança é a música*. 4. ed. São Paulo: Editora Fermata, 2003.

BOURSCHEIDT, Luís. *Música elementar para crianças: Arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasil: MEC/SEF; 1998.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>> Acesso em 26 out 2009.

BRITO, Teca Alencar de. A Barca virou: o jogo musical das crianças. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Música na Educação Básica*. v.1, n.1 (anual 2009-____), Porto Alegre: ABEM, 2009.

_____. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Musicalização para bebês da UFBA: estrutura das aulas. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 818-824.



BROOCK, Angelita Maria Vander; MOTA, Roseane Ramos; SOUZA, Luan Sodré de. Respeitável Público! O Projeto de Musicalização Infantil da UFBA tem a honra de apresentar: “O Circo” de Alda Oliveira. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1126-1132.

BRUNHOLI, Maria Nanci Panes; ZAHUY, Gilza Maria Garms. Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 742-748.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de corpo e voz: Exercícios musicais para crianças*. São Paulo: Thelma Chan, 2001.

CHAN, Thelma. *Pra ganhar beijo: Almanaque de canções infantis*. São Paulo: Thelma Chan, [?].

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Banco de Teses da Capes*. Brasília: CAPES. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 26 out 2009.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. *Educação Musical e emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica*. Curitiba: UFPR, 2006. 120p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063240001016001P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058742001013044P6>> Acesso em 09 Nov 2008.

DUARTE, Rosângela; BEYER, Esther. A construção do fazer musical do professor de educação infantil. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 março 2009.

FERES, Josette. *Música e Movimento: orientação para musicalização infantil*. Jundiaí/SP: J. S. M. Feres, 1998.

_____. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1989.



FERNANDES, José Nunes (org.). *Índice de Autores e Títulos: Revista da ABEM (1992-2006)*. Porto Alegre: ABEM, 2007. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/textos_diversos/indiceAutoresAssuntosRevistaABEM.pdf> Acesso em: 09 nov 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Turma da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREderico, Renata Oliveira Pavaneli. *Uma proposta de musicalização: processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura musical*. São Carlos/SP: UFSCar, 2001. 176p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2001. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200142333001014001P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 179-188.

GEYER, Cynthia. Novas perspectivas na educação infantil: projeto integrado de música, teatro e artes. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. [s/p].

GOMES, Carolina Chaves. Educação Musical na Educação Infantil: abordagens histórica e documental. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR-Programa de Pós-graduação em Música/ANPPOM, 2009, p.18-21.

ILARI, Beatriz; LEVEK, Kamile; BROOCK, Angelita Vander. Resenha: três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil. In: *Revista da ABEM*, n. 11, p. 99-102, 2004

ILARI, Beatriz Senoi; e cols.. (Org.). *Fazendo música com crianças*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

KROBOT, Liara Roseli. *A inclusão da modalidade música no Curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaguará do Sul – SC*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061131021018004P7>> Acesso em: 03 jul 2009.

LIMA, Ailen Rose Balog de; STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger. Musicalização infantil no UNASP: relato de experiência. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 807-811.



LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Música criança – produção musical voltada para crianças entre o nascimento e os dez anos de idade. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1476-1480.

MACIEL, Maria Valcidea do Nascimento. *Programa de Formação Docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das Práticas Educativas do Ensino em Artes*. Fortaleza/CE: UFC, 2007. 139p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073122001018001P9>> Acesso em: 03 jul 2009.

MALAGUTTI, Vânia Gizele; GÓIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. Educação musical para bebês: experiência no projeto “universidade sem fronteiras”. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1466-1470.

NARITA, Flávia. Oficina de criação musical infantil: uma viagem musical. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME, 2007. [s/p].

PIVA, Fabrícia. *Educação Musical: a perspectiva de professoras da Educação Infantil*. Itajaí: UNIVALI, 2008. 93p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081941005015003P0>> Acesso em: 03 jul 2009.

PONSO, Carolina Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008. Coleção Músicas.

PUCCI, Magda Dourado; ALMEIDA, M. Berenice de. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis Editora, 2003.

ROCHA, Carmen Mettig. *O bebê, a mãe e a música*. Salvador: Carmen Mettig Rocha, 2008.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Estruturação das aulas de música para bebês de zero a dois anos. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 600-608.

SCIELO BRASIL. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 09 out 2009.

SCHROEDER, Silvia. Brincando com a música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

_____. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 222-228.



SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre: n. 20. p. 79-88, 2008.

SOARES, Cíntia. NOGUEIRA, Monique; MAIOLI, Nilsea. Vivências musicais com bebês em creches públicas: para além das propostas do referencial curricular nacional para a educação infantil. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A Música na Educação Infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP*. São Paulo: UNESP, 2008. 242p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082633004013066P3>> Acesso em: 03 jul 2009.

SOLER, Karen; FONTEERRADA, Marisa. A música na educação infantil: a visão dos professores das redes municipais e privadas da cidade de Indaiatuba/SP. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM/ISME. [s/p].

_____. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba/SP. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2008.

SOUZA, Roberto Domingues; LUCAS, Caroline Menezes; RICHTER, Magali Letícia Spiazzi. Ópera na escola. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 946-952.

SPECHT, Ana Claudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 851-856.

STAVRACAS, Isa. *O papel da Música na Educação Infantil*. São Paulo: UNINOVE, 2008. 227p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081833092010002P2>> Acesso em: 03 jul 2009.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071432006012003P1>> Acesso em 09 nov 2008.

TILLMANN, Morgana; SANTOS, Silvia Olenia Clemente 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: ABEM/UNESP, 2008.



TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. *Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032240020010002P3>> Acesso em 09 nov 2008.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM. p. 105-114.

WROBEL, Vera Bloch. *A Educação Musical na Educação Infantil sob uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: CBM- UNIRIO, 1999. 113p. Dissertação (Mestrado) – Conservatório Brasileiro de Música, CBM-UNIRIO, 1999. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19996031016014001P8>> Acesso em: 03 jul 2009.



Educação musical, criatividade e motivação no mundo pós-industrial

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque
PPGM/UFPB – CAPES
arturfabiano@ig.com.br

Resumo: Este artigo apresenta de forma ampla e sintética, algumas relações da Educação Musical com o mundo pós-industrial. Mostra como essas relações podem influenciar na prática docente e no fazer musical dos discentes, no que tange a criatividade e a motivação que norteia estas ações. Objetivando principalmente trabalhar a Música enquanto prática social com uma perspectiva para o futuro, apresentamos algumas possibilidades de pensarmos uma prática docente de forma mais contextualizada diante dos múltiplos objetivos propostos nas aulas de música da atualidade. As perspectivas de criatividade e de motivação no mundo pós-industrial são apresentadas como instâncias necessárias na relação das reflexões docentes com o aprendizado dos discentes, no sentido de trabalhar um fazer musical mais significativo e inovador para a sala de aula. Assim, o referido trabalho aponta para pensarmos nossa prática como elemento de desenvolvimento do mundo pós-industrial pensando para o futuro.

Palavras-chave: Educação musical, mundo pós-industrial, prática docente.

A Educação Musical e sua relação com o mundo pós-industrial

A partir da apresentação do seminário “Criatividade” na disciplina “Fundamentos Psicológicos da Educação Musical”¹, pudemos então refletir sobre o que seria possível contribuir para a Educação Musical com este tema.

Fazendo uma investigação, ou pelo menos uma maior reflexão do que seria uma Educação Musical relacionada a uma sociedade pós-industrial², tratamos inicialmente a necessidade de entendê-la como um fato social (Souza, 2004), apontando assim que, enquanto docentes, o objetivo primordial à nossa prática é o trabalhar em sala de aula de forma contextualizada diante da produção histórica e cultural dos próprios alunos. Essa produção, voltada aos pertencimentos dos variados grupos, sejam escolas, igrejas, associações, corais, dentre outras, necessita ser vista como legítima, uma vez que estes são espaços potenciais de ensino-aprendizado da música, e propiciam um retorno significativo para os que nela se encontram enquanto atores desse processo de aquisição musical, seja nos múltiplos mundos e espaços, seja entre pares (Arroyo, 2002; Ribas, 2009).

¹ Disciplina ministrada no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba pelo Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael no 2º semestre de 2009.

² Entenda-se aqui como sociedade pós-industrial, a todos os hábitos, costumes, consumos e produções sócio-mundiais advindos após a 2ª Guerra Mundial e a Guerra Fria.



Quanto à sociedade atual, observamos no que culminou a sua forma hoje vista, a partir do desenvolvimento da sociedade industrial³ e que está em constante movimentação com suas necessidades (De Masi, 2003). Nesse sentido a educação musical se apresenta também como ciência ou instância que está presente nessa sociedade, com suas particularidades e ações, demonstrando assim participação ativa no seu desenvolvimento, no tocante aos seus objetivos e presença eficaz.

Tendo, pois, um olhar voltado para a educação musical enquanto prática social presente em nossa sociedade (Souza, 2004), percebe-se que o homem é constantemente instigado a movimentar-se e relacionar-se uns com os outros, diante das situações sociais que o cercam. Demonstra que essa movimentação sempre esteve presente no cotidiano das mais variadas civilizações, tendo em vista que o homem sempre sonhou em formas, idéias, objetos, convivências, etc., e no fim sempre pensou em por em práticas esses sonhos, transformando-as em ações (De Masi, 2003), mostrando assim a sua necessidade de *desenvolver-se*, e de *criar* coisas e fatos, mostrando dessa maneira um dinamismo em suas relações e constância nessas movimentações. Desta forma é caracterizada a *sociedade pós-industrial*, marcada por uma constante movimentação de práticas sociais com suas inovações e as relações do homem enquanto ser social, estando a educação musical presente como parte destas práticas, dando assim a oportunidade de entrelaçamento e desenvolvimento das capacidades cognitivo-musicais do homem (Sloboda, 2008).

A perspectiva da criatividade no mundo pós-industrial

Segundo De Masi (2003), tratando a criatividade como fator típico da sociedade pós-industrial, demonstrando a todos, inclusive aos educadores musicais, a constante movimentação e necessidade de crescimento que permeia o mundo atualmente, de forma a buscarmos soluções e inovações para as mais diversas instâncias, aponta para que nós educadores trabalhem para que o desenvolvimento dos discentes culmine num fazer musical criativo, como instância necessária, significativa e típica desta sociedade pós-industrial. Devemos, portanto, voltar os nossos viés e práticas para ações que possibilitem um fazer e aprender criativo nos trabalhos musicais, dando assim significados ao aprendizado e aos pertencimentos musicais dos alunos.

Dessa maneira, sendo a criatividade uma “possibilidade [de] olhar velhos problemas sob um novo ponto de vista [que] exige uma imaginação criativa” e ainda que esta “é

³ Aquela produtora de bens móveis e materiais.



considerada como um componente essencial da inovação em vários setores” (Santos, 2009, p. 93), devemos trabalhá-la como um dos principais fatores da constante inovação que permeia as práticas da educação musical contemporânea, no sentido que todos buscam e são incitados constantemente a estarem desenvolvendo sua capacidade imaginativa. Sendo assim, a educação musical deve dar a todos o arcabouço necessário para que (re)pensem suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento de nossa sociedade, sendo esta, participante na sua constante estruturação e construção.

Enquanto educadores musicais somos, impelidos a pensarmos e objetivarmos a prática da aula de música como instância de desenvolvimento no fazer criativo dos seus alunos, pois segundo Santos “a educação formal e sua relação à criatividade atingida, sugerem que a prática profunda em uma habilidade, disciplina, área de conhecimento ou especialidade [seja] um fator necessário para atingir a criatividade” (Santos, 2009, p.94). Nesse sentido, a educação musical contemporânea, enquanto elemento de desenvolvimento da sociedade pós-industrial que necessita (re)pensar constantemente seus incentivos, limitações e oportunidades (De Masi, 2003), está sendo desafiada a trabalhar como uma instância responsável pelo fazer criativo dos discentes, dentro da grande área das artes, objetivando capacitá-los para um futuro que está muito próximo e pertinente, no sentido de que possam gerar condições pela continuidade de suas próprias buscas musicais e aprimoramentos constantes.

Dessa maneira, vemos a criatividade como produto projetado, decidido e organizado pelo homem, nos mostrando a necessidade de elaboração de parâmetros ou de denominadores comuns (*Ibid* De Masi, 2003), permitindo e mostrando a nós professores de música do nosso compromisso em relação a reflexão destas questões para um fazer musical no além das paredes da sala de aula, para que seja aumentado tanto o interesse pela busca do aprendizado dos alunos, quanto no sentido da aplicabilidade desse aprendizado em suas vidas.

Ainda nesse sentido, segundo Guilford (1967), *apud* Santos (2009), os fatores que podem ser explorados como indícios de criatividade: fluência, originalidade, flexibilidade e sensibilidade, estão entrelaçados em suas fases: a gerativa e a exploratória⁴, mostrando assim um início e continuidade nos processos de desenvolvimentos dos discentes, e que nós professores de música, precisamos ajudar no desenvolvimento neste discernimento em ver essas aptidões e propiciar um desenvolvimento flexível e contextual dos aprenderes. Sendo assim, como premissa e definição da sociedade pós-industrial, segundo De Masi (2003) prever, projetar e criar mostra, mais uma vez, o nosso compromisso enquanto educadores

⁴ “A abordagem cognitiva da criatividade é fundamentada nas ciências cognitivas, e pressupõe que a capacidade de conduta criativa é uma característica normativa dos seres humanos” (Ward, *apud* Santos, 2007).



musicais no desenvolvimento das faculdades de desenvolvimento dos discentes, e posteriormente da sociedade em que vivemos.

Para fecharmos assim essa fala, vale salientar que a resolução de alguns problemas (da área do ensino musical), como por exemplo, do trabalho de percepção, é mostrada em alternativas do fazer criativo, no que tange as sensações e as alternativas que abrangem soluções eficazes e ações que inclusive podem divergir, porém, podem dar possibilidades de um agir mais criticamente e criativamente, nos procedimentos e idéias dos discentes, combinando “originalidade e processos adaptativos de aquisição” (Santos, 2009, p. 96).

A motivação como processo e ferramenta no ensino de música

Sendo um dos pilares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem escolar, e no nosso caso o ensino e aprendizagem musicais, a **motivação**, segundo Araújo (2009):

[...] representa um significativo campo de investigação, [pois possibilita] obter resultados que auxiliem os educadores a compreender o percurso de aprendizagem discente, revelados por meio de dados sobre os aspectos do investimento pessoal dos sujeitos, o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas [e] a qualidade de tal envolvimento (Araújo, 2009, p. 117).

Assim sendo, num primeiro momento, necessitamos de (re)pensarmos a prática pedagógico-musical na sua amplitude e dimensão acerca dos aspectos motivadores que fazem ou constituem a música nos seus aspectos dinâmicos e estéticos. Possibilitam também aos discentes uma auto-satisfação nos seus gostos e aprendizados, bem como possibilitam essa movimentação, ou seja, essa ação, esse motivo que os fazem buscar na aula de música suas preferências e aquisições de pertencimentos musicais. Num segundo momento, devemos entender que essas buscas por parte dos discentes, somadas a um contexto social catalisador, resultam em um crescimento pessoal, considerando a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva (Araújo, 2009; Souza, 2004).

Dialogar então entre a prática docente e as buscas dos discentes, permite rever as ações docentes enquanto canais que adentram no horizonte interrogativo dos discentes. Faz também com que o sentido da motivação da aula de música, dê aos mesmos a possibilidade de ir além das notas musicais, das figuras, intervalos, etc., indo assim a uma esfera que os mesmos possam sentir a música na sua significação metafórica (Swanwick, 2003) e no seu discurso de sentido na natureza cognitiva de respostas emocionais (Sloboda, 2008).



Continuando nesse certame, os estudos sobre motivação (Bzuneck, 2001, *apud* Araújo, 2009) são desenvolvidos na esfera psicológica, enfocados na área de educação e abordando processos cognitivos. Estes estudos possibilitam pensarmos questões pedagógicas amplas, no sentido de nortearmos a música em seu âmbito de atuação. Ainda também, observamos de forma abrangente, várias teorias que abordam a motivação, quais sejam Deci e Ryan (2000), Wigfield; Wigfield e Eccles (2000), Csikszentmihalyi (1999, 1996, 1992), Pajares; Bandura Zimmerman (1996; 2000), *apud* Araújo (2009) dentre outros, os quais mostram a efetivação da motivação no âmbito do desenvolvimento dos indivíduos e nos possibilitam uma reflexão com um sentido de direcionarmos melhor nossos olhares, dando assim uma roupagem mais elaborada e contextualizada diante dos procedimentos pedagógicos.

Ambas as teorias colocadas acima, abordam de forma ampla, questões de pertencimento, contextos sociais, processos e expectativas subjetivos, seus envolvimentos pessoais. São apresentadas de forma a nos inquietar a buscar e entender como esses procedimentos ocorrem, bem como, nos dão margem de vermos tais questões não somente como necessárias, mas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, corroborando para que se enxerguem as práticas pedagógicas em suas amplitudes e dimensões.

Sendo assim, precisamos não somente rever nossos procedimentos pedagógicos, mas sim, em trabalharmos a motivação na aula de música de forma contagiante e pensada, não objetivando agradar ou manter os discentes, mas de forma a que eles possam ir além de suas buscas. Trabalhando dessa forma para que possam manter seus aprendizados indo além do que é trabalhado em sala de aula, assegura-se e um sentido maior a essas buscas, compreendendo a significação de sua(s) música(s) e sua relação com a metáfora e o discurso que essa(s) música(s) tem com seu cotidiano.

“Assegurar propostas de ensino que utilizem estratégias” (Araújo, 2009, p. 132), objetivando apropriações significativas e entendimentos contextualizados, possibilitam assim ótimos resultados, adentrando na esfera motivacional, os quais precisam ser vistos e averiguados constantemente como ações possíveis de constante aprimoramento e revisões dos procedimentos pedagógico-musicais.

Caminhos para a educação musical – Conclusões.

Tendo em vista que uma das maiores discussões da educação musical na atualidade é justamente essa possibilidade de reflexões abrangentes que cercam a sociedade em sua



dinâmica e os diversos grupos em suas particularidades e buscas, vemos pertinente trazermos essa discussão no que tange as transformações e ações da educação musical na sociedade pós-industrial. Dessa maneira, apontamos a necessidade de ampliarmos a discussão no sentido de maiores buscas serem feitas e trabalhadas, objetivando maiores questionamentos e adensamentos nesse assunto.

No coração do processo criativo está o processo metafórico (Swanwick, 2003), nesse sentido, esta música que acreditamos possibilitar um processo significativo de apropriação e desenvolvimento intelectual e social deve estar sendo conduzida de forma a não deixar vestígios de frustração ou subtração, mas sim, de soma, de aquisição social, abrindo o leque deste horizonte que a educação musical nos permite adentrar, sendo nós educadores responsáveis por este desenvolvimento e ampliações.

Explorar os potenciais de capacidades criativas (Santos, 2009) e fomentar os aspectos motivacionais da aula de música, deve ser uma máxima no trabalho dos educadores musicais, uma vez que não podemos nos conformar com a mesmice que permeia essas aulas, essas trocas, sobretudo nos espaços constituídos legalmente legítimos (escolas oficiais de música, conservatórios, etc..). Ao invés disso, devemos tratar a educação musical com seus processos criativos e motivacionais, fazendo com que os discentes adentrem na música de forma exploratória e de maneira a criar, a se moverem com suas próprias ações no fazer musical, com um pensamento metafórico amplo e contextualizado em seus gostos e apropriações, possibilitando assim uma visão de futuro, sendo esta visão como um componente importante do progresso social em nossos dias.

Finalizamos assim, tendo a esperança de contribuir de alguma forma para a ampliação desse tema, no sentido de que nós educadores musicais, possamos estar em maior sintonia com a realidade do mundo em que vivemos e atuamos. Também que possamos (re)visitar nossos conceitos e práticas, possibilitando inovações para uma aula de música mais consistente no sentido de dar aos discentes maiores chances de agirem mais criativamente e obtenham maiores motivações no seu cotidiano musical.



Referências

- ARROYO, Margarete. *Mundos Musicais Locais e Educação Musical. Em Pauta: Revista do PPG-Música da UFRGS*, v. 13, n. 20. Junho 2002.
- DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Tradução de Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Motivação e ensino de música*. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.) *Mentes em Música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009. p. 117-136.
- RIBAS, Maria Guiomar. *Co-educação musical entre gerações*. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 141-166.
- SANTOS, Regina Antunes dos. *A perspectiva de criatividade nos modelos de conhecimento musical*. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.) *Mentes em Música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009. p. 93-113.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOUZA, Jusamara. *Educação musical e práticas sociais*. REVISTA DA ABEM, n. 10, p. 7-11, 2004;
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Ed. Moderna, 2003.



Elementos musicais e influências no gosto musical de adolescentes de 8ª série

Egon Eduardo Sebben
Universidade Estadual de Ponta Grossa
eesebben@uepg.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações de alunos de 8ª série a respeito dos elementos que os levam a escutar música e ambientes e sujeitos relacionados a seu convívio social que influenciam seu gosto musical, procurando trazer considerações acerca da escola no processo de discussão de tais aspectos. São apresentados dados provenientes de dissertação de mestrado, coletados por meio de questionário junto a 297 alunos de 13 escolas públicas e 6 particulares. A pesquisa é de natureza qualitativa, possuindo ainda dados quantitativos e foi desenvolvida segundo os pressupostos do materialismo histórico e dialético. Os dados evidenciam que o ritmo, por ser elemento inerente ao ser humano, é considerado como o principal meio de atração na música e a letra possibilita externalizar os sentimentos dos ouvintes. As influências no gosto musical dos alunos investigados decorrem principalmente do grupo de amigos e também de tecnologias como a Internet, evidenciando as possibilidades de socialização, interação e afirmação por meio dos bens musicais. A escola apresenta-se como o espaço de menor expressão na influência no gosto musical dos alunos, demonstrando que o trabalho musical escolar não torna-se satisfatório a ponto de influir em tal aspecto. Entende-se a partir do exposto que o atual momento das políticas educacionais em educação musical exige o desenvolvimento de propostas de ação concretas que sejam discutidas no espaço escolar e considerem a música extra escolar trazida pelos alunos.

Palavras-chave: Gosto musical de adolescentes, Cultura musical, Práticas musicais.

Introdução

As práticas e consumo musical configuram-se como um dos principais aspectos constituintes da adolescência na sociedade contemporânea atual, tendo nos grupos de amigos e outros espaços sociais o vetor essencial de influência na fruição musical, especialmente no que diz respeito à socialização e afirmação da identidade dos sujeitos. Com o aporte das mídias e tecnologias os adolescentes possuem uma gama maior de produtos e maior facilidade de acesso aos bens culturais, principalmente a música, cabendo à escola discuti-los criticamente.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações de alunos de 8ª série a respeito dos elementos que os levam a escutar música e sobre ambientes e sujeitos relacionados a seu convívio social que influenciam seu gosto musical, procurando trazer considerações acerca da escola no processo de discussão de tais aspectos.



Os dados apresentados integram dissertação de mestrado¹ defendida pelo autor no ano de 2009, a qual investigou o gosto, práticas e consumo musical de 297 alunos de 8ª série do ensino fundamental de 13 escolas públicas e 6 escolas particulares. A pesquisa é de natureza qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), possuindo ainda dados de ordem quantitativa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi questionário, composto de 22 perguntas, sendo que no presente trabalho são contempladas duas questões. Empregou-se o método materialista histórico e dialético por entender que os sujeitos e campos de pesquisa investigados inserem-se em uma realidade determinada por imperativos de ordem social, cultural, histórica e econômica.

Elementos atrativos na música e as influências no gosto musical

A adolescência constitui-se como categoria social com significados próprios, refletindo o atual momento da sociedade capitalista globalizada, que influencia os mecanismos de ação de espaços como a mídia e as tecnologias e conseqüentemente as formas de consumo. É nesse sentido que entende-se a adolescência como construção social, a qual

[...] passa a ser caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, por estar associada à maturidade biológica, e de ordem histórica e social, por estar relacionada às condições específicas da cultura na qual o adolescente está inserido (SALLES, 2005, p. 35).

Ao consumir, o adolescente como ser social não apenas apropria-se de bens materiais e simbólicos, mas pensa, faz escolhas e ressignifica sentidos sociais (CANCLINI, 1999). A juventude, que envolve também a adolescência, torna-se, a partir de meados da década de 1950, um agente social independente, mobilizando acontecimentos políticos, principalmente na década de 1970 e 1980, além de ser a faixa consumista mais expressiva dos produtos da indústria fonográfica (HOBSBAWM, 1995).

Tratando-se do consumo específico de arte e música entende-se que esse processo ultrapassa a simples aquisição material, mas se dá por meio da “apropriação de bens simbólicos inscritos numa dada prática social que contempla relações macro e micro sociais [...]” (SUBTIL, 2003, p. 56). A partir do sentido de consumo musical como prática social pretende-se apresentar os dados da pesquisa, tendo em um primeiro momento os elementos

¹ Dissertação intitulada “Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental: as contradições entre o legal e o real”, elaborada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa sob orientação da Profª. Drª. Maria José Subtil.



atrativos na música e estendendo a discussão para as influências no gosto musical dos alunos adolescentes.

Na questão que trata do que mais atrai o aluno na música foram incluídas opções relacionadas diretamente à música (*Ritmo* e *Melodia*), além da *Letra* e dois elementos ligados à interpretação musical (*Banda* e *Intérprete*).

No cômputo geral, o *Ritmo* obteve 71,3% de indicações, seguido pela *Letra*, com 62,6%. A opção *Banda* teve 26,3%, enquanto a *Melodia* ficou com 22,8%. A alternativa *Intérprete* somou 8,7%. Os dados mostram que o *Ritmo* é a opção mais apontada pelos alunos, porém a *Letra* tem um número bastante próximo de escolhas. É interessante observar que aqui a ênfase na imagem não foi confirmada, pelo menos nessa faixa etária².

No cruzamento entre as duas realidades (escola pública e particular) a ordem de resposta dos alunos mantém a mesma posição, além de *Banda* e *Melodia* obterem praticamente o mesmo número de respostas. No caso da opção *Intérprete*, há uma diferença considerável entre as duas realidades, totalizando na escola pública 10,3%, enquanto que na particular esse valor é de 5,7%.

Devido ao maior número de respostas, *Ritmo* e *Letra* são opções que necessitam ser melhor discutidas, ressaltando-se o valor intrínseco desses dois elementos presentes na música e sua consideração na sociedade, mais especificamente na vida musical dos adolescentes.

Apesar das metáforas que relacionam os elementos musicais com as pessoas, como por exemplo “a harmonia entre os indivíduos”, o ritmo pode ser considerado o mais internalizado no ser humano, podendo ser objetivado em suas ações, como no bater do coração, no caminhar e no próprio ritmo das atividades efetuadas ao longo da vida.

Esses aspectos de certa forma introduzem a noção da relevância do ritmo ao atrair a atenção dos adolescentes para a audição da música. Por ser inerente ao ser humano, o ritmo traduz-se como importante elemento na relação ouvinte e música. E pode-se afirmar que não somente o ritmo, mas a música e o conjunto de elementos que a forma, surtem efeitos diferenciados daqueles sentidos e vivenciados através de outras linguagens, pois falam “[...] ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens” (WISNIK, 1989, p.12).

O ritmo evidencia-se, inclusive, no gosto musical dos alunos, principalmente nos estilos e intérpretes (cantores e cantoras). A alta incidência de estilos como Dance, Hip Hop e

² Ao contrário das respostas dos adolescentes, as crianças investigadas por Subtil (2003) mostram uma relação mais próxima da música com a mixagem som/imagem.



Rap, os quais têm como característica o ritmo forte e marcado, destacado em primeiro plano, corrobora os dados de que o *Ritmo* é o elemento que mais atrai na música.

Contudo, a *Letra* mostra um papel bastante significativo nessa questão, estando em segundo lugar na escolha dos alunos, com um total de 62,6%, o que deixa uma diferença de apenas 8,7% em relação ao *Ritmo*. Se o ritmo pode ser considerado o elemento musical inerente ao ser humano, a letra traz a possibilidade de objetivar sua subjetividade. Em outras palavras, a letra da música possibilita expressar e externalizar os sentimentos vividos através da fruição musical.

As influências no gosto musical dos alunos foi outro ponto investigado. Foram apresentadas nove opções de respostas fechadas³ e uma décima que possibilitava aos alunos escreverem o que não estava apresentado nas opções⁴.

No cômputo geral as opções *Rádio* e *Amigos* apresentaram percentuais bastante próximos, com 53,7% e 51,6%, respectivamente. Na escola pública esse resultado modificase, tendo *Amigos* como a maior influência no gosto musical, com 55,5%, seguido de *Rádio* (54,4%), mantendo-se, porém, um empate técnico. No caso da escola particular, os alunos colocam em primeiro lugar de escolha o *Rádio* (49,5%) e em seguida *Amigos* (43,7%), resultados que mostram uma diferença mais considerável.

Esse emaranhado de informações evidencia a presença dos amigos como grande influência no gosto musical dos alunos, independentemente da ordem em que surge em cada realidade investigada. Pensando na escola particular, pesa o aspecto do acesso privado aos bens culturais, quando o *Rádio* é a opção mais escolhida, enquanto na rede pública fica evidente uma maior socialização no usufruto dos bens culturais, nesse caso especificamente musicais.

Para uma melhor visualização das respostas, a tabela a seguir mostra o percentual na realidade pública e particular:

Tabela 1: Influências no gosto musical dos alunos.

Escolas Públicas	Escolas Particulares
Amigos– 55,5%	Rádio – 49,5%
Rádio– 54,4%	Amigos – 43,7%
Festas– 43,4%	Internet– 42,7%
Filmes– 34,1%	Festas – 39,8%
Internet – 28%	Filmes– 39,8%
Tv – 23,6%	Tv – 36,9%
Família – 19,8%	Família – 22,3%

³ Família, Escola, Amigos, TV, Rádio, Igreja, Internet, Festas e Filmes.

⁴ Devido ao número razoavelmente elevado de respostas, serão discutidas no texto somente aquelas que foram consideradas relevantes para o estudo.

Igreja – 14,8%	Outros – 20,4%
Escola – 9,3%	Igreja – 12,6%
Outros – 8,8%	Escola – 4,9%

Como pode ser observado, há algumas variações entre as duas realidades. Nas escolas públicas, *Festas* surge como terceira opção mais considerada, com 43,4%. No caso das particulares essa colocação fica com a *Internet*, que totaliza 42,7%. Já no caso das públicas, a *Internet* aparece na quinta posição, com 28% de escolhas, número bastante reduzido quando comparado à realidade particular. A escola, em ambas as realidades, situa-se em um patamar muito abaixo das outras escolhas, repetindo o que já havia sido demonstrado em outras questões.

A partir dos dados obtidos, algumas categorias podem ser discutidas. A influência dos *Amigos* e de espaços que propiciam contatos grupais, como as *Festas*, evidencia o caráter de socialização atribuído à música. Isso reflete-se nas práticas musicais dos adolescentes e confirma sua condição de categoria social construída pelas determinações mais amplas da sociedade contemporânea e também pelo aporte das tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2005).

O conceito de práticas de saída (SUBTIL, 2003) contribui para a compreensão dessas informações⁵. Segundo a autora, essas práticas são “marcadas pelos círculos de relações mais próximas, que ampliam o espaço doméstico para as ruas, casas de amigos, festinhas de aniversário, shopping-center, particularmente para ouvir música e dançar” (SUBTIL, 2003, p. 59). Reconhecendo o fundamento social das práticas de saída, pode-se inferir que fortalecem a procura dos adolescentes por espaços onde seu consumo e fruição musical possam ser socializados.

A *Internet* apresenta-se como outro fator consideravelmente expressivo. Apesar de ser mais significativa nas escolas particulares, os dados mostram que juntamente com a necessidade de socialização, os alunos procuram consumir música através de meios interativos. O adolescente, devido à procura por autonomia e afirmação no meio social, tem na *Internet* maiores possibilidades de interação, onde pode transpor a condição de receptor passivo, ressignificando e organizando as informações a seu gosto, acessando o que faz parte de seu ambiente de socialização e tornando-se, além de receptor, emissor de conhecimentos.

⁵ Mesmo tendo sido construído junto a uma investigação com crianças, esse conceito vem ao encontro das informações obtidas.



Corroborando essa informação, destaca-se a presença menor da *TV* (23,6% na escola pública e 36,9% na particular)⁶ em relação à *Internet*. Entende-se que a relativa passividade da televisão dá lugar à interação ativa e maior liberdade de escolha proporcionada pela *Internet* (BELLONI, 1994).

O espaço concedido aos alunos para registro de outros fatores que influenciam seu gosto musical teve um valor significativo no caso das escolas particulares, com 20,4%, mas pouco expressivo nas públicas, com apenas 8,8%. Algumas respostas são ramificações das opções apresentadas na questão, como pai, irmão, Dvd, baladas, shows. Porém, alguns alunos levantam um aspecto bastante pertinente, que é o caráter de individualização atribuído à música. Esse conceito pode ser compreendido a partir de afirmações como *Tenho opinião própria, sem influência; Optei pelo gosto sozinho; Ninguém me influencia* ou então *Nada, não sou “Maria vai com as outras”, só gosto do que eu gosto*.

Em uma primeira aproximação, a interpretação dada a essa pergunta mostra que os alunos encaram o gosto musical como resultado unicamente de seus anseios e de sua identificação, ou não, com determinados bens musicais. Contudo, o fato de haver uma consideração significativa quanto aos amigos e outros meios, como a *Internet*, demonstra que seu gosto musical é permeado por significados sociais e de interação. Ao considerar a individualização como uma das principais características das sociedades modernas, o consumo cultural, no qual inscreve-se o gosto musical, acaba sendo encarado como resultado de escolhas estéticas individuais (MUELLER, 2002 apud ARROYO, 2007, p. 17).

O caráter de individualização ou afirmação é essencial para a formação do gosto musical. Pode ser encarado como o singular, respondendo à visão do sujeito sobre determinado objeto artístico. Importa considerar o trabalho de Piaget (apud LA TAILLE, 1992), o qual afirma que a heteronomia, própria das crianças pequenas, que fazem seus juízos a partir dos adultos, é substituída na adolescência pela autonomia – a capacidade de julgar e assumir valores por si próprios.

Considerações finais

Como pode ser percebido, as influências no gosto musical dos alunos estão calcadas em fatores sociais. A socialização pode ser entendida como um aspecto crucial na relação entre indivíduos e música pelo fato de legitimar suas práticas musicais. Ao compreendê-las

⁶ Em ambas as realidades a *TV* apresenta um percentual menor em relação à *Internet*, no que diz respeito às influências no gosto musical. Ressalte-se que o percentual maior de opção da televisão pelas escolas particulares provavelmente tenha relação com a posse de canais pagos.



como construção social, assim como são os próprios indivíduos, tomam sentido somente no momento em que objetivam-se na sociedade, sendo que de outro modo ficariam relegadas a significados puramente subjetivos, descolados da realidade concreta.

O adolescente encontra na música possibilidades de mostrar seu valor como indivíduo, de se afirmar e expor suas opiniões e anseios frente à sociedade. Os dados revelam que o gosto musical dos alunos vai, de certa forma, além da simples passividade. Eles possuem um consumo mais particularizado e diversificado, evidenciado quando procuram autonomia no acesso e formas de interagir com esses conteúdos e conhecimentos musicais. Também fica claro que o *Ritmo*, enquanto elemento musical intrínseco ao ser humano, torna-se um dos principais aspectos que levam os adolescentes a escutarem música, assim como a *Letra* possibilita aos alunos externalizarem seus sentimentos.

Mais do que as influências no gosto, os dados refletem as práticas, o consumo e a fruição musical dos adolescentes, traduzidos por meio da socialização, interação e afirmação por meio dos bens musicais. A noção de *habitus* permeia todas essas práticas, manifestando-se, segundo Subtil (2003, p. 17),

nas práticas musicais, nas preferências, no gosto e nas representações suscitadas nas crianças [e nos adolescentes] sobre o mundo em que vivem, sendo constantemente atualizadas entre outros fatores pelos modismos e inculcações resultantes da conjuntura midiática, ou seja, da conjunção do *habitus* e da situação.

Em ambas as realidades a escola apresenta-se como o ambiente de menor expressão na influência no gosto musical dos alunos. A escola é reconhecidamente um local de socialização, mas no caso da música sua ação fica relegada ao nível de agregadora das práticas e conhecimentos musicais extra-escolares dos alunos e não enquanto mediadora crítica da música e espaço de novas práticas musicais. É a partir dessa afirmação que a mídia-educação pode ser pensada, a qual “tem objetivos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2005, p.46).

Considerando a ação da mídia e de diferentes espaços de socialização como vetores de prática e consumo musical, torna-se crucial considerar a escola na formação da consciência musical crítica. Pela própria construção histórica do sentido da arte, e mais especificamente da música na escola, ações que objetivem implementar práticas musicais escolares encontram desafios tanto de ordem material quanto humana e subjetiva.



Nesse sentido, o momento atual das políticas educacionais em educação musical é o de desenvolver propostas de ação concretas, as quais devem ser discutidas dentro do espaço escolar, considerando as demandas da comunidade na qual está inserida e compreendendo como um dos pontos basilares as práticas, o consumo e o conhecimento musical extra escolar trazidos pelos alunos.



Referências

- ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.18, n.30, p.05-37, jan./jul. 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. A mundialização da cultura. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, vol. 9, n.1-2, jan./dez. 1994.
- _____. *O que é mídia-educação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, V.22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.
- SUBTIL, Maria José. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental*. 2003, 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.



Ensaio sobre a representação musical: o que podemos aprender com algumas teorias linguísticas

Valéria Cristina Marques
UFPA/UFBA
vmarques@ufpa.br

Resumo: As teorias da psicolinguística e da semântica cognitiva podem fornecer pistas para o entendimento do papel das representações mentais em diferentes comportamentos musicais. Neste trabalho, procuro estabelecer conceitos provenientes de algumas dessas teorias, os quais considero capazes de lançar luzes sobre o problema da representação musical. As teorias do protótipo, dos espaços mentais, dos esquemas e conexionalistas são brevemente explicadas e algumas hipóteses sobre representações musicais são levantadas a partir delas. Espera-se que essa discussão teórica possa sugerir outros paradigmas para debates e futuras pesquisas com o intuito de elucidar os complexos aspectos cognitivos envolvidos na experiência musical. Adicionalmente, procura-se demonstrar que as teorias sobre representações mentais oferecem mais uma possibilidade de entender a música como uma experiência cognitiva complexa e não somente uma aventura emocional, descolada da realidade – absolutamente sem critérios e idiossincrática – como se pode pensar. A utilização e o consequente desenvolvimento dessas teorias no âmbito da música podem ampliar ou reforçar as perspectivas metodológicas da educação musical: tarefa ainda a ser iniciada.

Palavras-chave: representações mentais, representações musicais, teorias linguísticas.

Introdução

As ciências cognitivas constituem-se em um vasto campo de conhecimento que integra diversas disciplinas. Seu tópico principal de estudo é a relação mente/cérebro, ou seja, os diversos e múltiplos processos envolvidos naquilo que denominamos inteligência humana. Essencialmente multidisciplinar, as ciências cognitivas buscam conhecer e explicar “como o ser humano pensa, se expressa, compreende, aprende e apreende o seu entorno” (INSTITUTO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS, 2009).

A psicologia da música liga-se às ciências cognitivas na medida em que procura entender e explicar o comportamento e a experiência musicais, dedicando-se aos fenômenos da “percepção, audição, performance, criação, memorização, análise, aprendizagem e ensino” (DEUTSCH *et al.*, 2009). Essencialmente interdisciplinar, a psicologia da música pode estabelecer profícuas ligações com a linguística, dentre outros campos, conforme demonstram vários autores, dentre eles John Sloboda, que procurou “examinar o grau em que as evidências psicológicas confirmam” a existência de correlações entre “dois dos produtos humanos mais altos e complexos” (SLOBODA,



2008, p. 17): a música e a linguagem. Seguindo essa tendência, pretendo apresentar alguns tópicos oriundos de teorias psicolinguísticas, desenvolvidas no âmbito da semântica cognitiva, mais especificamente, algumas teorias das representações mentais. Trata-se apenas de uma tentativa de aproximação de ideias com o intuito de ampliar os debates em torno do assunto, já que:

Além de vários tipos de representação mental interagirem no fazer musical, as diversas facetas deste fazer caracterizam o desenvolvimento da habilidade musical de forma variada. Cada situação distinta do fazer musical – composição, performance estruturada ou performance não-estruturada tal como improvisação – estimula o desenvolvimento de tipos diferentes de representações, que ainda não foram sequer determinados para cada caso (SANTIAGO, 2001, p. 170 - 171).

Tópico 1: alguns pressupostos

A linguagem musical pode ser definida como outra possibilidade de estruturação da substância sonora em enunciados significativos com a intenção de efetivar uma comunicação, através de um texto. O texto musical se estrutura também a partir de enunciados que podem ser entendidos como “objetos auditivos” complexos, estruturados, que oferecem ao ouvinte um fluxo de ideias simultâneas e sequenciais.

O conceito de “objeto auditivo” é importante para a compreensão dos processos de organização perceptiva na modalidade auditiva. Este termo se refere a uma representação mental de um grupo de elementos que tem uma coerência interna em seu comportamento e que são, portanto, interpretados como provenientes da (ou, no vocabulário dos psicólogos da Gestalt, “pertencentes a”) mesma fonte sonora. Este processo de representação deve permitir necessariamente não apenas o agrupamento de elementos acústicos em imagens sonoras simples, [...] mas também o agrupamento de múltiplas fontes sonoras em imagens complexas, como texturas ou timbres [...], ou do agrupamento de eventos emitidos ao longo do tempo por uma fonte sonora, tais como uma frase falada ou uma melodia. Essa tendência de reunir elementos com coerência estrutural em uma unidade psicológica permite ao ouvinte organizar o ambiente sonoro [...]. O mesmo tipo de raciocínio pode ser aplicado a estruturas musicais (MCADAMS, 1997) ¹.

Sabe-se que obras musicais apresentam um complexo ambiente perceptual, multiparamétrico. Elas evocam um tipo específico de percepção auditiva que deve possuir parâmetros para o reconhecimento de eventos acústico-musicais, que se

¹ Tradução minha.



desenrolam em determinado espaço (físico e social) e remetem a um determinado tempo (físico e histórico). Uma representação musical é, portanto, o resultado de um fluxo sonoro carregado de significados que representam “um aspecto do mundo externo ou de nossa imaginação (i.e., nosso próprio mundo interno)” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 180). Como toda representação, ela deve ser ‘lida’ por seus usuários, as relações de significação devem ser desveladas. Quando essa possibilidade se realiza e essa complexidade estrutural se integra através do sentido do texto, pode-se supor que as imagens musicais (imagens auditivas) se constituem em conceitos, que podem ser entendidos como “um meio para a compreensão do mundo”, já que os conceitos “são usados para interpretar nossa experiência atual, classificando-a como sendo de um tipo específico e relacionando-a ao conhecimento prévio”. Portanto, os conceitos, sob o ponto de vista psicológico, podem ser “entendidos como componentes da representação mental do mundo” (HAMPTON, 2001, p. 176).

Por isso, pode-se partir do princípio de que os “conceitos” musicais apresentam uma característica estrutural material (sons articulados) que expressam ideias (musicais): são as estruturas informacionais ou os objetos do discurso musical (Duarte, 2000), que geram “estados ou processos [...] constituídos pela ocorrência, transformação e armazenamento (na mente/cérebro) de estruturas informacionais” (PITT, 2008), ou seja, as representações.

As teorias sobre representações mentais mencionam duas classes principais: as linguísticas e as pictóricas (EYSENCK e KEANE, 1994).

Não sendo nem linguística e nem imagética, exclusivamente, a representação musical deve se constituir em outro tipo de representação completamente diferenciado destes? Se assim for, a música exige uma estrutura cognitiva especializada exclusivamente no seu processamento? Sloboda acredita que a representação musical não é um subsistema fechado, sem ligações essenciais com outros domínios cognitivos e “que as evidências disponíveis nos forcem a aceitar que há um certo ‘vazamento’”. Segundo ele, “a experiência musical é traduzida em outros modos de representação” (SLOBODA, 2008, p. 75). Sendo assim, interessa saber: como a representação musical se relaciona com os outros tipos de representação mental?

Considerando esses dois tipos de representação e considerando-se o ‘vazamento’ mencionado por Sloboda, pode-se supor que as representações musicais



constituem uma classe de representação que se relaciona transversalmente com ou estabelece uma espécie de interface entre os dois tipos de representação em questão.

Do lado da representação linguística, parto do pressuposto de que o discurso musical se apresenta (e se constitui) a partir de objetos sonoros que podem gerar imagens acústicas. Essas imagens acústicas (conceitos) estruturam representações mentais formadas a partir de significantes que se desenvolvem na linha do tempo, mas que se referem também a uma temporalidade histórico-cultural. A organização desses significantes obedece a regras gramaticais determinadas pelo tipo de sistema composicional do qual se serve. O encadeamento de objetos sonoros (significantes) em enunciados dá origem à representação musical cuja materialidade é o texto. Esse texto é também de natureza proposicional, já que veicula um conteúdo que representa o espaço e o tempo a partir de construções diegéticas².

De outro lado, pode-se supor que o relacionamento entre os objetos sonoros gera uma representação espacio-temporal com um processamento global semelhante ao utilizado para objetos visuais a partir de “tendências de agrupamentos, simples e universais, conhecidos como ‘princípios gestálticos da percepção’ [que] podem aplicar-se a qualquer domínio perceptivo, pois representam [...] tendências de agrupamento primitivas e inatas” (SLOBODA, 2008, p. 203-204). A facilidade com que as formas musicais se aderem a uma imagem, e vice-versa, pode sugerir que a representação musical apresenta alto índice de iconicidade o que se pode observar no cinema e no jingle ou nas descrições de ouvintes de obras musicais.

Essa dupla possibilidade (icônica/linguística), que estabelece uma interface é, portanto, caracterizada pelo processamento de informações espacio-temporais sincrônicas (que se aproxima do processamento de imagens), organizadas serialmente, que requerem um processamento sequencial semelhante àquele exigido pela linguagem verbal, ou seja, um processamento necessariamente integrado que pode gerar tipos distintos de significados:

O significado designado é aquele que se refere externamente à música, a objetos ou eventos que não estão no domínio musical. [...] Ao

² “A diegese é uma construção imaginária, um mundo fictício que tem leis próprias mais ou menos parecidas com as leis do mundo natural, ou pelo menos com a concepção, variável, que dele se tem. Toda construção diegética é determinada em grande parte por sua aceitabilidade social, logo por convenções, por códigos e pelos simbolismos em vigor numa sociedade” (Aumont, 1995, p. 248).



contrário, o significado incorporado é a significação que uma passagem musical pode ter para um ouvinte em termos de sua própria estrutura e da interação desta com o conhecimento e as expectativas musicais desse ouvinte (Meyer apud SLOBODA, 2008, p. 83).

Assim, “a referência não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento”, já que a “função referencial coloca o signo em relação, não diretamente com o mundo dos objetos reais, mas com o mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma determinada cultura” (DUBOIS, 2001, p. 511). Ou seja, pode-se defender o pressuposto de que a linguagem musical estabelece algum tipo de função referencial, pois, caso contrário, toda e qualquer obra musical seria cognitivamente impenetrável.

Adicionalmente, os referentes musicais constituídos a partir dos significados incorporados e/ou designados não são (como se poderia pensar) aleatórios. Eles são cognitivamente elaborados e manipulados para construir uma representação simbólica de algo. O processamento dos textos musicais instrumentais, por exemplo, sugere que os referentes são constituídos para um caso específico; são forjados a partir do fato musical percebido e, nesses termos, poderiam ser considerados *referentes ad hoc*³, mesmo que o conhecimento prévio permita a translação ou a transferência desses referentes de uma obra para outra.

Tópico 2: teoria do protótipo

Os protótipos são construções mentais que estruturam cognitivamente as características perceptuais e funcionais dos objetos e informações provenientes do conhecimento enciclopédico e de mundo sobre esses objetos, tornando-as disponíveis para as operações mentais. Os protótipos são caracterizados por gradientes de tipicidade, limites inconstantes e níveis de abstrações: supraordenado, básico e subordinado. Em algumas teorias do protótipo “o nível básico é visto como sendo aquele nível que é o mais informativo e o mais econômico” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 240).

Lawrence Zbikowski (1999) trabalhou com a teoria do protótipo aplicada à música, argumentando que o motivo musical (temático) constitui um conceito de nível

3 Barsalou (apud EYSENCK e KEANE, 1994, p. 258) “demonstrou que algumas categorias não estão bem estabelecidas na memória, mas parecem ser formadas na medida em que são necessárias”, de acordo com metas e objetivos específicos. Essa operação foi denominada de categorias ad hoc. Os referentes ad hoc seriam uma analogia a essa operação.



básico, portanto com maior carga funcional e informacional, que deve servir de base para a organização cognitiva da compreensão do texto musical. Essa compreensão, segundo ele, seria uma espécie de cálculo categorial a partir do motivo básico. Para Zbikowski (1999) e também para Schoenberg (1996), o texto musical é basicamente uma coleção de objetos auditivos relacionados ao motivo básico cuja lógica organizacional deve guiar o ouvinte durante a audição musical. O motivo temático é considerado um objeto prototípico de nível básico.

Se, por um lado, essa operação mental pode descrever as atitudes analíticas de ouvintes especializados, por outro, é difícil observá-la em ouvintes não especializados. A compreensão parece estar mais diretamente relacionada à textualidade da obra, ou seja, a um conjunto de princípios relacionados a diversas operações cognitivas, quais sejam: a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a intencionalidade, a intertextualidade e a situacionalidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981).

Então, ao considerar o motivo musical básico como um enunciado com alta carga temática (informacional), que desempenha uma importante função referencial, deve-se levar em conta também que os enunciados musicais, como objetos do discurso, são “entidades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva. No contexto do discurso, todos os referentes são evolutivos, já que sempre haverá uma mudança, ou seja, os referentes modificam-se à medida que o discurso se desenrola” (KOCH e MARCUSHI, 1998).

Uma das críticas à teoria do protótipo é que ela se baseia essencialmente na investigação de modos de categorização de objetos, não sendo suficientemente elucidativa para conceitos relacionais. Além disso, “o fato de que as pessoas podem fazer suposições razoáveis sobre o significado de novos termos baseados em uma única exposição a uma instância é uma habilidade importante a respeito da qual a teoria dos protótipos não se manifesta” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 240). Nessa perspectiva, a proposta de aplicação da teoria dos protótipos à música pode ser questionada.

Por fim, admitindo-se o fato de que os referentes musicais são construídos ad hoc, seria razoável supor que eles apresentam alto grau de instabilidade. A referenciação (discretização, categorização e recategorização de objetos de discurso) é resultado de uma ampla negociação e não de um simples “mapeamento”, conforme demonstraram Mondada e Dubois (1995). No caso da música, essa instabilidade é essencial às suas



representações. É essa característica que permite o tipo especial de interface entre os sistemas de representação verbal e não verbal anteriormente mencionados.

Tópico 3: teoria dos espaços mentais

A teoria de espaços mentais argumenta que as estruturas linguísticas são, em potencial, instruções (ou “gatilhos”) para a ativação de domínios cognitivos (espaços mentais), essenciais para o processamento e compreensão da linguagem verbal (SWEETZER e FAUCONNIER, 1996). Os “espaços mentais” englobam conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, esquemas conceituais e informações pragmáticas. As expressões da língua funcionam como construtores de espaço, ou seja, elas fornecem pistas para a construção desses domínios cognitivos, onde o significado é processado. Portanto, é nos espaços mentais que a referência pode ocorrer. Conforme essa teoria, é somente neles que um conceito ou enunciado pode fazer sentido.

As estruturas do discurso musical devem funcionar como “pistas” para a ativação de espaços mentais capazes de contemplar os princípios da textualidade anteriormente referidos, isto é, a construção de espaços mentais através da linguagem musical será negociada, em princípio, pela ativação quase involuntária de domínios cognitivos específicos. Aspectos individuais específicos do conhecimento de mundo, de experiências musicais anteriores, de emoções e/ou sensações, de cenas ou cenários podem ser ativados também pelas estruturas do discurso musical. O sistema composicional utilizado, a coesão, a coerência, a topicalização, o tipo de construção textual (forma) e aspectos relativos à gramática musical estabelecem princípios de acesso a um domínio cognitivo, nesse caso, de construção diegética. Por isso, pode-se inferir que as estruturas musicais fornecem pistas para a regulação das relações entre os possíveis significados de uma estrutura musical e o domínio cognitivo que ela “engatilha”, diante de pressões gramaticais, contextuais e culturais.

Tópico 4: teoria dos esquemas

Segundo o paradigma simbolista, “um esquema é um agrupamento estruturado de conceitos; normalmente ele envolve conhecimento genérico e poderá ser utilizado para representar eventos, preceitos, situações, relações e até mesmo objetos” (EYSENCK e KEANE, 1994, p.247). Um roteiro “contem a sequência de ações que realizamos ao desempenhar eventos estereotipados” além de codificar “os tipos de objetos e atores que



esperaríamos encontrar dentro [de um] contexto específico" (EYSENCK e KEANE, 1994, p.247). Esquemas e roteiros são representações mentais simbólicas que estão disponíveis para o acesso na memória de longo prazo como entidades cognitivas.

Supondo, portanto, que os ouvintes não disponham de informações técnico-musicais suficientes para realizar o processamento do texto exclusivamente a partir desses conhecimentos, eles terão que construir outros tipos de “ancoragem” cognitiva. Por isso, pode-se supor que essa operação seja decorrente do resultado de uma negociação cognitiva entre as estruturas musicais percebidas, o que elas sugerem, os domínios cognitivos que elas ativam e os tipos de esquemas diegéticos disponíveis para o processamento.

Embora essa estratégia possa ser entendida como uma prevalência do “significado designado” (L. B. Meyer apud SLOBODA, 2008), outros tenderão a classificá-la como uma espécie de “epifenômeno” que “desqualifica” a compreensão musical de ouvintes não especializados. No entanto, ao se admitir a existência da representação musical será necessário admitir também que ela deve ser uma representação simbólica cognitivamente acessível, mesmo para aqueles que não tem formação musical especializada.

Se os ouvintes com formação musical tendem mais ao “significado incorporado” (L. B. Meyer apud SLOBODA, 2008), mesmo que de maneira não exclusiva, eles também devem acionar esquemas que, neste caso, poderão ser relativos a técnicas instrumentais, de composição, de orquestração ou de execução, por exemplo. Coreógrafos, por sua vez, podem ativar esquemas de movimentação corporal e de deslocamento num espaço cênico.

Há uma estreita conexão entre a intenção do ouvinte ao ouvir uma obra musical e o tipo de esquema (ou roteiro) que ele aciona, de acordo com o seu conhecimento de mundo e da linguagem musical, o que resulta em possibilidades de representações mentais muito distintas mas, mesmo assim, sujeitas a pressões de ordem cognitiva e outras relativas à natureza de um texto em particular.

Para concluir: teorias conexonistas

As principais críticas feitas aos modelos de abordagem simbólica tradicional da representação mental é que essas teorias tendem a “evitar a questão de como os processos cognitivos são efetuados dentro do cérebro” (EYSENCK e KEANE, 1994, p.



212) e que há excesso de rigidez e de estaticidade nas noções de conceitos e esquemas como representações mentais. Para os conexionistas, a mente não se constitui numa entidade em si mesma. Para eles, todas as operações cognitivas caracterizadas como operações mentais são realizadas pela ativação de uma rede de neurônios e pela inibição de outras redes. Essas conexões realizadas entre os neurônios, as sinapses, são processos eletroquímicos característicos do funcionamento do cérebro.

Todos os conhecimentos, experiências, emoções, sensações... adquiridos ao longo da vida estão “engramados” no cérebro, registrados nos neurônios de forma distribuída ou local e podem ser reativados, reformulados, contestados através de processos sinápticos. Assim, no paradigma conexionista, “os conceitos são caracterizados como padrões de ativação na rede” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 23) e a aprendizagem se dá pelo reforço de sinapses.

Embora os modelos simbólicos possam contribuir para o esclarecimento de muitas questões envolvidas no processamento da linguagem musical, eles, de fato, deixam muitas outras em aberto. A prontidão, a diversidade e a flexibilidade da estruturação conceitual exigidas durante a audição musical sugerem que o processamento e a compreensão de representações musicais também devem ser explicadas por outras teorias como a conexionista. Isso permitiria entender como um estímulo proveniente de um enunciado musical torna-se suficiente para a ativação de redes neuronais endereçáveis pelo conteúdo e como essa ativação torna-se automaticamente generalizada nas redes.

Assim, cálculos categoriais, construções de espaços mentais, ativação de esquemas e conexões referenciais dentro do arcabouço simbólico podem ser encarados como a caracterização da “macroestrutura cognitiva (i. é., os formatos generalizados dos símbolos e das organizações deles), enquanto que as representações distribuídas caracterizam as microestruturas da representação cognitiva” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 217). Essa “posição ecumênica” defendida por muitos teóricos pode sintetizar a ideia de que as representações musicais, acima de tudo, oferecem aos ouvintes (especializados ou não) a possibilidade de uma experiência cognitiva integral e não somente uma aventura emocional, descolada da realidade – absolutamente sem critérios e idiossincrática – como se pode pensar.



Referências

- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1995.
- BEAUGRANDE, R. D. e DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.
- DEUTSCH, D., *et al.* Psychology of music. *Grove Music Online*. ONLINE, O. M. 2009.
- DUARTE, P. M. *Introdução à semântica*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará - EUFC, 2000.
- DUBOIS, J. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix 2001.
- EYSENCK, M. W. e KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HAMPTON, J. A. Concept. *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. WILSON, R. A. e KEIL, F. C. Cambridge: MIT Press: 964 p. 2001.
- INSTITUTO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS. <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em:25 de novembro de 2009.
- KOCH, I. V. e MARCUSHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v.14, n.spe, 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:07 de fevereiro 2010.
- MCADAMS, S. L'organisation perceptive de l'environnement sonore. *Médiathèque de l'Ircam*, 1997. Disponível em:<<http://articles.ircam.fr/textes/McAdams97b/>>. Acesso em:08/02/2010.
- MONDADA, L. e DUBOIS, D. Construction des objets de discours et categorisation:une approche des processus de référénciation. *TRANEL - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, v.23, p.273-302, 1995.
- PITT, D. Mental Representation. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. ZALTA, E. N. Stanford: Stanford University 2008.
- SANTIAGO, D. Sobre a construção de representações mentais em performance musica. *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, v.3, p.165-177, 2001. Disponível em:<<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/24/36>>. Acesso em:08/02/2010.
- SCHOENBERG, A. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Edusp, 1996.
- SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de ILARI, B. e ILARI, R. Londrina: EDUEL, 2008. 384 p.



SWEETZER, E. e FAUCONNIER, G. Cognitive links and domains: basic aspects of mental space theory. In: SWEETZER, E. e FAUCONNIER, G. (Org.). *Spaces, worlds and grammar*. Chicago: University Chicago Press, 1996.

ZBIKOWSKI, L. M. Musical coherence, motive and categorization. *Music Perception*, v.17, n.1, p.5 - 42, 1999.



Ensinar e aprender música: uma reflexão no contexto dos Estágios Supervisionados do Curso de Música- modalidade Licenciatura

Regiana Blank Wille
Universidade Federal de Pelotas
regicris@terra.com.br

Fabiane Tejada da Silveira
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esta comunicação tem por intuito apresentar um recorte da pesquisa que se propôs a refletir, a partir do ponto de vista dos/as estagiários/as de educação musical e professoras supervisoras dos estágios, os limites e as possibilidades do ensino de música na escola, durante este período da vida acadêmica, que é denominado oficialmente de Estágio Supervisionado. A pesquisa foi de cunho interpretativo, com base na perspectiva da hermenêutica filosófica, onde “eu” compreendo o fenômeno e o interpreto, assim ele se apresenta a minha consciência e realizou-se durante os anos de 2007 a 2009. Fundamentamos este estudo com algumas idéias de Paulo Freire em relação à prática – pedagógica; onde a construção do conhecimento se dá através de atividades em sala de aula, que envolvam os sujeitos dialógicos como agentes de transformação da realidade. A categoria identidade do “estagiário-professor de música” foi escolhida e desenvolvida com mais profundidade neste artigo. Dentro desta categoria destacamos sub-categorias ou temáticas para facilitar a sistematização da escrita e a compreensão do leitor. Refletimos sobre a prática educativa realizada na escola com objetivo primordial de fazer os estudantes avançarem em relação à capacidade de compreensão e intervenção na realidade para gerar autonomia e humanização

Palavras-chave: estágios supervisionados, identidade do estagiário-professor de música.

Introdução

A atuação na supervisão de Estágios de um curso de formação de professores de Música suscitou a necessidade de realizarmos uma pesquisa a partir das reflexões sobre estes Estágios Supervisionados, durante os anos de 2007 a 2009. Entendemos que o Estágio Supervisionado, longe de ser apenas um momento de colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos durante o Curso, é, muito mais, um período importante de aprendizagem, em que os estagiários, futuros professores, começam a desenvolver seus saberes experienciais, que vão integrar, juntamente com os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares – provenientes da Academia (TARDIF, 2002).

Partimos então da dialética da teoria freireana, que não pretende ser prescritiva, respondendo a uma verdade única, mas suscitando a dúvida, a desacomodação frente à realidade que se apresenta. Procuramos articular neste estudo algumas idéias de Paulo Freire em relação à prática – pedagógica; onde a construção do conhecimento se dá através de



atividades em sala de aula, envolvendo os sujeitos como agentes de transformação da realidade.

Para Freire (2000), educador e educando são sujeitos do processo educacional, em permanente inter-relação com o objeto de conhecimento, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2000, p.25). É no movimento de tomada de consciência sobre o mundo e na forma com que o mundo se expressa no indivíduo, que este vai se construindo, é um agir do ser humano com o mundo e não apenas no mundo.

Nesse sentido, a produção do conhecimento se dá através da vivência, da ação, reflexão crítica, da curiosidade, da relação com que se quer aprender. Em outras palavras, “nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico” (CORTELLA, 1998, p. 125). Afinal de contas, a prática educativa apresenta como objetivo primordial fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, para gerar autonomia e humanização.

Aspectos metodológicos e reflexões sobre o contexto da pesquisa

A pesquisa foi de cunho interpretativo, com base na perspectiva da hermenêutica filosófica, onde *eu compreendo o fenômeno e o interpreto, assim ele se apresenta a minha consciência*. O fenômeno vai se modificando durante o processo de pesquisa e é aprofundado durante o trabalho de análise. Com isso partimos do princípio que o pesquisador deve se entregar ao processo de pesquisa como um todo, entender seus pré-juízos, como *parte do processo de compreender e aprender*, lembrando que todas as interpretações feitas de um fenômeno emergiram de um campo que nunca será neutro.

Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram: os relatórios de estágios dos acadêmicos do Curso de Música-modalidade Licenciatura sobre o estágio no Ensino Médio, e os debates e reflexões ocasionados no período de desenvolvimento das disciplinas de Estágios Supervisionados, ministradas nos anos de 2007 e 2008.

Com o olhar centrado na teoria de educadores e educadores musicais, como Paulo Freire, Maurice Tardiff, Maura Penna entre outros, procuramos interpretar um pouco do campo de estudo da pesquisa: a escola pública. Consideramos este como o espaço privilegiado de produção do sujeito moderno, entendida (a escola) nesta reflexão como campo dialético de muitos embates, que ora reproduz a sociedade injusta de que faz parte e ora a produz, sendo capaz de imprimir nesta mesma sociedade uma nova marca, e, dependendo do



que fizermos com ela, pode ser uma marca que venha a somar na luta pela transformação social. Com esta visão do contexto escolar procuramos localizar a função da educação musical na escola fundamental, concordando com Penna (1999) quando afirma que:

(...) a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 1999; p.2).

Para Azevedo e Hentschke (2005) torna-se necessário destacar a importância desta etapa denominada estágio supervisionado, em seu trabalho apontam para uma “integração formativa entre estagiário, Instituição Formadora e contexto educacional” valorizando uma formação que valoriza a reflexão bem como a investigação (*ibid.*, 2005, p. 979). Mateiro e Téó (2003) ao analisarem os relatórios de estágio supervisionado de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina destacaram o quanto é necessário que o estagiário conheça seu espaço e limitações anteriores à prática. Como destaca Mateiro (2003) através da “informação e problematização das práticas docentes” poderemos contribuir para melhorar a situação da música nos currículos das escolas, pois haverá mais “reflexão sobre o planejamento das aulas de músicas” (*ibid.*, 2003; p. 94).

Nosso trabalho levou em conta as experiências vivenciadas de cada estagiário ou estagiária que atuou no espaço da escola, e no cotidiano da sala de aula com o propósito de ensinar música. Com o objetivo de construir o conhecimento da prática docente e musical no coletivo, é que resgatamos para a pesquisa, experiências dos/as acadêmicos/as estagiários/as do Curso de Música-modalidade Licenciatura. Esta experiência de pesquisa contribuiu para a reflexão sobre as possibilidades e limites do ensino de música na escola durante a atuação no espaço da sala de aula no papel de professor/a e na academia no papel de estudante, durante a troca com os colegas de estágio e professores.

A categoria identidade do “estagiário-professor de música” foi escolhida por nós para ser desenvolvida com mais profundidade neste artigo. Dentro desta categoria destacamos subcategorias ou temáticas para facilitar a sistematização da escrita e a compreensão do leitor: *o ‘pré-conceito’ do acadêmico-estagiário; A inserção do acadêmico-estagiário na realidade educacional; um processo gradativo: compreensão sobre o que é o estágio.*



O 'pré-conceito' do acadêmico-estagiário

Os estagiários ao serem inseridos no contexto educacional entram em contato com realidades antes apenas imaginadas. Neste processo, anterior a sua inserção uma das questões destacadas foi de que ao chegarem à escola haveria preconceito e “resistência em relação à disciplina de música” (relatório do estagiário B). Após a sua inserção como professor-estagiário sua “impressão” foi desfeita, segundo palavras do próprio estagiário: “o pré-conceito foi meu puro engano, percebi uma carência e boa receptividade por parte dos alunos” (relatório do estagiário B). Destacamos aqui as representações presentes junto aos estagiários acerca do ensino de música na escola e da importância de seu papel como futuros professores de música. Percebemos claramente a dificuldade dos próprios estagiários em reconhecerem a música como área de conhecimento necessária à formação, localizando a escola como um espaço em que o ensino de música pode ter maior alcance social, colaborando assim para que a arte e a música tenham um acesso democrático (PENNA, 2007).

Consideramos, portanto, necessário compreender o entrelaçamento das representações dos estagiários, acerca de si mesmos e de suas funções enquanto profissionais que serão, com as concepções e práticas pedagógicas adotadas, e ainda, como estas estão inseridas na constituição de suas identidades. Este é um dos desafios que se colocam ao curso de formação, antes mesmo dos estágios iniciarem seu trabalho em sala de aula, como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música? Que profissional será esse? Que identidade profissional ele poderá produzir? Para Hall (2000) a identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras, exatamente como ocorre nos estágios. Sendo assim, consideramos que a compreensão da contemporaneidade perpassa pela questão da identidade.

Ao olhar sobre a questão das identidades, destacando as transformações culturais que estão em processo com o desenvolvimento das tecnologias, os dinâmicos processos de comunicação, a expansão da indústria cultural, tencionamos deslocar o olhar de que haveria um centro difusor de uma verdade única (HALL, 1997). Como afirma o autor, empregar um olhar que trabalhe sob a ótica da ausência contemporânea *do* centro, onde a centralidade ocorra sem recorrer a binarismos (centro-periferia, alta cultura-baixa cultura, sujeito-objeto (*ibid*, 1997). Segundo Kraemer (2000, p.66) temos que colocar a disposição não somente conhecimento sobre fatos ou contextos, mas também “princípios de explicação”, é necessário esclarecer e otimizar a prática músico-educacional. O autor advoga que:

[...] os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de indivíduos em uma situação histórico-sociocultural são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano



músico-cultural, e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas (KRAEMER, 2000; p. 66).

Este desafio além de outros que se colocam exigem novas reflexões e outra formação que considere a dinâmica atual da escola, a cultura escolar e suas características distintas e principalmente o dinamismo das experiências musicais cotidianas. Reflexões que considerem a possibilidade de compor outros tempos e lugares para o currículo da educação básica, como um campo profissional para área de educação musical.

A inserção do acadêmico-estagiário na realidade educacional

Consideramos relevante destacar que o processo de estágio deve levar em conta a participação de uma série de sujeitos, que possuem diferentes funções no contexto do estágio. Sendo que nos relatórios os próprios estagiários destacaram este aspecto: “sou um dos sujeitos desta experiência, devo avaliar, analisar e refletir sobre as práticas educativas realizadas ao longo do estágio supervisionado” (relatório do estagiário A). Destacamos esta fala, porque revela a importância do estagiário estar preparado e preparar-se para o contato com a prática. Isto não significa somente um preparo teórico-pedagógico, mas também preparo para lidar com questões mais cotidianas, atuando como sujeito neste processo de construção profissional.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Envolve assim, o uso de métodos, técnicas e materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua poeticidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2000; p.78).

Outro estagiário também demonstrou uma nova compreensão do contexto educativo após estar inserido no espaço escolar, ao destacar em seu relatório de estágio que depois de dar sua primeira aula observou sua importância como professor nas aulas de música, devido a “vontade” que os alunos tinham de cantar e escutar música. Este estagiário revela de acordo com Guarnieri (2000, p. 9) de que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício”. Para tornar-se professor é preciso atuar como professor, consolidando a importância dos estágios supervisionados como exercício da docência. O estagiário precisa ter consciência antes de estar atuando de que o planejamento educacional acontece em vários graus, tanto nos ambientes escolares como nos não escolares. E que estas atividades têm diferentes níveis de planejamento, dimensões, intenções, tempo e contextos.



São processos que incluem ações mentais, raciocínio, valores, reflexões, interpretações e percepções críticas de pessoas em relação com o mundo. Cabe então destacar que há uma relação no trabalho do educador musical a ser considerada que é a relação entre o espontâneo e o consciente, e também as outras relações que possam aparecer como significativas durante os encontros educacionais entre o estagiário/professor e seus alunos. Através destas relações muitas vezes informais, poderão surgir pontes capazes de propiciar ações pedagógicas ou estruturas de ensino-aprendizagem.

Outra questão que merece destaque é a atuação da tríade (estagiário, professor orientador e professor regente). O estagiário necessita de orientações e sugestões que possam se tornar úteis a este processo. Neste contexto podemos destacar a possibilidade do acadêmico estagiário ser acompanhado pelo professor regente. No caso dos estagiários da pesquisa, o professor titular era formado em música, o que foi considerado pelos acadêmicos estagiários um ponto positivo. Segundo Oliveira (2006, p.32) “o diálogo e a negociação precisam fazer parte do ensino, e as diferenças culturais precisam deixar de ser um obstáculo para a gestão e para o trabalho do professor, e tornarem-se aliadas, uma das janelas de conhecimento e de experiências para estabelecer vínculos com o outro”. Esta realidade nem sempre é comum quando existe o ensino de música na escola. Na maioria das vezes o professor regente da turma não é formado em música e aproveita o tempo de atuação do estagiário para uma “folga”. No momento do estágio é importante que o acadêmico estagiário tenha consciência e conhecimento dos papéis de cada sujeito presente nesta etapa.

O professor orientador tem papel preponderante durante o estágio, tendo em vista as dúvidas que podem ocorrer durante a prática pedagógica. E esta colaboração precisa deixar claro o espaço e limites de atuação das partes envolvidas. Segundo Mateiro e Téo (2003) o conhecimento do espaço de cada sujeito, as limitações antes do início da prática pedagógica, proporcionam ao estagiário que sua atuação se torne mais exitosa. Os autores destacam ainda que “esse processo de detecção de entidades e ações, e suas possíveis relações e resultados deve vir acompanhado de um suporte teórico”, que corroborará para auxiliar esta importante etapa da formação do acadêmico e futuro professor de educação musical (MATEIRO e TÉO, 2003, p. 95). Ressalta-se novamente o quão importante pode ser o período que precede o estágio, não apenas no preparo das aulas, na resolução de questões técnicas em relação aos planos de aula e ensino, mas nas reflexões acerca das responsabilidades de cada sujeito envolvido.

Coloca-se como essencial que a “tríade” atue dentro dos limites necessários à atuação do estagiário, ou seja, que os professores tanto o titular da disciplina, quanto o



orientador, sejam pontos de apoio, mas que permitam um espaço para que o estagiário possa atuar com autonomia também. Segundo Mateiro e Téo (2003, p. 93) quando o estagiário não está alerta para os limites e necessidades durante a orientação e supervisão do estágio, acaba na tendo clareza suficiente sobre qual o papel de cada sujeito nesta etapa, tornando o período do estágio mais “agudo”. Percebemos que o estagiário necessita conhecer o seu espaço e suas limitações previamente à prática, isto sendo possível através do apoio e de um suporte teórico adequado. Ressaltamos ainda a importância de práticas plurais realizadas anteriormente ao estágio curricular obrigatório, de participação dos acadêmicos em projetos de extensão e pesquisa que procurem naturalizar o processo de ensino, tornando crescente a valorização tanto do profissional quanto da área de educação musical na escola.

Um processo gradativo: compreensão sobre o que é o estágio

A relação entre as discussões propostas nas disciplinas e a prática de estágio foi ocorrendo durante a atuação do/a estagiário/a na escola. Conforme a descrição dos estagiários nos relatórios de estágio, estes perceberam que “as coisas vão grudando” na medida em que o processo de ensinar/aprender vai se desenvolvendo. Para Freire (2000, p. 43) “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Este futuro profissional acaba por ampliar o desenvolvimento de suas habilidades e métodos, ou seja, ao descobrir sua falta de conhecimento em determinado conteúdo, como afirmado pelos acadêmicos estagiários em relação aos conteúdos sobre MPB, por exemplo. Impõe-se então a necessidade de substituir o saber objetivo, que puramente transmite o que aprende, por saberes profissionais capacitados como a “busca de conhecimentos por conta própria”, ou melhor, o desenvolvimento de estratégias de acordo com as necessidades apresentadas nas situações de ensino.

Os próprios acadêmicos estagiários destacaram a importância de sua inserção na realidade educacional relacionando-a com a descoberta de como se processavam todas as etapas de uma aula:

Através dos acertos e erros, tenho esse momento de prática como sendo bastante positivo, não só para mim enquanto licenciada, mas para meu futuro profissional e para meus alunos que são o alvo dessa atuação e crescem também conforme meu desenvolvimento. [...] sou sujeito desta experiência, devo avaliar, analisar e refletir sobre as práticas educativas realizadas ao longo do estágio supervisionado [...] Sinto-me preparado (mas nunca pronto no sentido de completo) para lecionar em turmas e desenvolver um bom trabalho de educação musical (relatório da estagiária C).

Paulo Freire (2000) nos chama a atenção para nossa condição de seres históricos, inconclusos, quando temos esta percepção da realidade nos abrimos para o novo a todo



instante, para algo que ainda não somos para aprendizagem do outro e com o outro, postura que consideramos, assim como Freire, fundamental para a construção do professor crítico. Destaca-se assim a importância de proporcionar aos futuros professores de música o contato com a realidade educacional, pois este deverá assumir um compromisso com a construção do mundo escolar. Ao estabelecer este contato perceberá que nunca estará pronto, pois somos seres inacabados em permanente processo de construção, mas estabelecerá uma conduta responsável em relação ao que precisa aprender ou mudar, uma atitude consciente frente ao desenvolvimento de sua profissão.

Corroboramos com Ribeiro (2003, p. 113) de que a universidade não pode dar nem segurança e nem certezas em relação ao futuro, a universidade deve desenvolver nos alunos um espírito inquieto, sabendo “[...] que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas” (RIBEIRO, 2003; p. 51). Segundo o autor (2003; p. 114): “[...] nosso mundo está em mudanças tão rápidas que é inútil a universidade pretender adotar seu ritmo, imitá-lo, em resumo copiá-lo. É inútil até mesmo preparar, no sentido tradicional, para o mercado de trabalho”. A universidade tem papel preponderante sim, mas na formação de profissionais críticos, autônomos, “a academia não pode sacrificar sua especificidade, que é onde estão suas qualidades, deve se constituir como um espaço de liberdade, criação e cultura, isto não deve ser perdido” (*ibid*, 2003, p.51). Esta universidade autônoma poderá produzir através de seus futuros professores, hoje estagiários, pensamento e pensadores para a educação musical, mas para que isso ocorra os futuros profissionais precisam durante seus percursos na universidade compreenderem a realidade de seus contextos de atuação e a partir destes contextos construir suas próprias trajetórias.



Referências

AZEVEDO, Maria Cristina e HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2005; Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005; p. 973-981.

FLICKINGER, Hans- Georg. *Gadamer e a Educação: contribuições da hermenêutica filosófica*. Entrevista concedida a Avelino da Rosa Oliveira, editor-responsável. Cadernos de Educação, Pelotas:FAE/UFPEL,ano 11,nº.18, p.111-121,jan./jun.2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, nº 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

MATEIRO, Teresa e TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 89-95, 2003.

OLIVEIRA, Alda - Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. *Revista Claves n. 2* - novembro de 2006, p. 31 – 45.

PENNA, Maura. *Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação de professores*. Trabalho apresentado no 8º Encontro Nacional da Associação de Educação Musical, 1999. Curitiba/PR.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.



Ensino coletivo de instrumento musical no ensino básico: avaliação de uma proposta

Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano
Colégio Pedro II / UFRJ
milenaatiburcio@terra.com.br

Resumo: O artigo apresenta o anteprojeto aceito no Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ. A pesquisa abordará uma realidade comum dentro das escolas brasileiras, onde geralmente a prática musical se dá de forma coletiva. O estudo tem como objetivo investigar a prática coletiva de instrumento musical e a prática docente sob os olhos da educação diferenciada, articulando as ideias de Philippe Perrenoud, com outros estudos da área de Educação Musical. Pretende-se assim, propor alternativas pedagógicas que considere, reconheça e valorize a diversidade dos alunos. A partir das reflexões e fundamentos obtidos com a revisão de literatura, será elaborada uma proposta para aulas introdutórias ao ensino de flauta doce, aplicáveis a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Por fim, a proposta será avaliada e aplicada junto a uma turma do 6º ano do Colégio Pedro II, que é composta por alunos que tocam flauta doce com fluência, alunos iniciados e alunos não iniciados.

Palavras-chave: Ensino Básico, Ensino Coletivo em Música, Prática Instrumental.

1 Introdução

Este artigo apresenta o anteprojeto de pesquisa, que está em andamento, no Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa Música, Saúde e Educação.

O interesse pela pesquisa apresentada surgiu, no ambiente de trabalho da pesquisadora, a partir de uma observação casual, da necessidade de resolver um problema prático vivenciado por ela e por outros professores da área de Educação Musical que atuam na Educação Básica. A pesquisadora leciona a disciplina de Educação Musical no Colégio Pedro II - Unidade Humaitá II, desde o ano de 2005.

O Colégio Pedro II é uma instituição pública e federal de Ensino Fundamental e Médio, constituindo uma autarquia federal do Ministério da Educação. É formado pelas Unidades Escolares Centro, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I, Tijuca II, Humaitá I, Humaitá II, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Realengo, Niterói e Duque de Caxias.

O colégio funciona em dois “blocos” conhecidos por “Pedrinho” e “Pedrão”. O primeiro compreende as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); o segundo, as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio regular e/ou profissionalizante.



O Colégio Pedro II tem como objetivo geral formar cidadãos críticos, “tendo como projeto o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo” (COLÉGIO PEDRO II, 2002. p. 66). A Música sempre esteve presente em sua trajetória e a disciplina Educação Musical é lecionada por professores especializados, em dois tempos regulares semanais de 50 minutos cada um.

No Colégio Pedro II a Educação Musical é uma disciplina incluída na grade curricular dos alunos do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio. O atual Plano Político-pedagógico determina que o ensino na Instituição deve acontecer nas diversas formas de relacionamento com a música: escutar/apreciar, improvisar/compor/executar e contextualizar. Em relação à prática interpretativa, observa-se que o instrumento mais utilizado é a flauta doce e, na Unidade Humaitá II, ela é adotada como instrumento principal nos 6º e 7º anos.

2 Delimitação do tema e universo da pesquisa

A pesquisa tem como objeto de estudo a aula de Educação Musical, de prática coletiva de flauta doce, dos alunos do 6º do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II – Unidade Humaitá II, na cidade do Rio de Janeiro.

Na Unidade Humaitá II, os alunos do 6º ano vêm do “Pedrinho” ou são selecionados por meio de concurso de admissão. Os alunos que ingressam no colégio por meio do concurso são da rede pública e particular, já que as vagas são divididas para contemplarem alunos das duas redes educacionais.

Os alunos do “Pedrinho” têm aula de Educação Musical desde o 1º ano do Ensino Fundamental e realizam prática instrumental, com ênfase na flauta doce, com mais frequência, a partir do 3º ano; por outro lado, os alunos advindos dos outros colégios podem ou não ter tido contato preliminar com o instrumento.

3 Problematização e hipótese

No 6º ano do Ensino Fundamental do colégio, objeto de estudo, a prática musical também focaliza o uso da flauta doce e introduz a leitura musical tradicional. Nessas turmas encontram-se alunos que tocam esse instrumento com fluência, alunos iniciados e alunos não iniciados. Isso resulta na provocação de alguns questionamentos: como o educador musical deve lidar com essas diferenças? O que ele deve fazer para possibilitar o contínuo



desenvolvimento de todos os alunos? Que atividades propor? Qual repertório utilizar? Como manter os alunos interessados?

Assim, o estudo apresenta a seguinte indagação: “Como, em uma aula coletiva de instrumento musical, o professor deve proceder para que todos os alunos, iniciados ou não, participem ativamente das aulas e se desenvolvam musicalmente?”

Pretende-se comprovar a hipótese de que é possível promover o aprendizado musical de alunos que se encontram em diferentes níveis de experiência musical, desde que o repertório escolhido e as atividades propostas levem em consideração essas diferenças existentes.

4 Objetivo e justificativa da pesquisa

A pesquisa proposta no anteprojeto pretende dar uma nova contribuição aos educadores à medida que investigará a prática coletiva de instrumento musical e a prática docente sob os olhos da educação diferenciada, articulando as ideias de Philippe Perrenoud, com outros estudos da área de Educação Musical. Pretende-se assim, propor alternativas pedagógicas que considere, reconheça e valorize a diversidade dos alunos.

Para isso será necessário caracterizar e analisar intrinsecamente, através da literatura de Educação Musical, procedimentos para o ensino coletivo de instrumentos, conjugando alunos de diferentes níveis de experiência musical.

A partir das reflexões e fundamentos obtidos com a revisão de literatura, será elaborada uma proposta para aulas introdutórias ao ensino de flauta doce, aplicáveis a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. E por fim, será necessário avaliar a proposta elaborada, aplicando-a a um grupo de alunos do 6º ano ou a um grupo com características similares.

O ensino coletivo tem sido um assunto recorrente em pesquisas acadêmicas na área de Educação Musical, pois se trata de um tema atual, visto que as aulas de música, no ensino básico, geralmente ocorre em grupo. Tendo em vista que a Educação Musical está passando por um processo de implementação no Ensino Básico, em todas as escolas do país, prevê-se que o interesse acerca do assunto, será ainda mais ampliado.

A pesquisa abordará uma realidade comum dentro das escolas brasileiras, onde geralmente a prática musical se dá de forma coletiva. Além da diversidade de experiências musicais que os alunos trazem, tem-se o fato de que não existe um currículo comum em Educação Musical aplicável a todas as escolas. Isso amplia a importância desta pesquisa uma



vez que seus resultados poderão servir de subsídios aos educadores com experiências semelhantes.

Torna-se importante frisar que a proposta a ser elaborada não pretende simplificar o problema, no sentido de apresentar uma solução aplicável em qualquer realidade. Serão apresentadas reflexões sobre o assunto e uma proposta que leve em consideração justamente a existência das diferenças individuais dos alunos e a característica sociocultural do grupo analisado, e que haja diálogo entre as fontes consultadas com a realidade observada.

5 Metodologia da pesquisa

A identificação do problema que será discutido neste estudo é fruto de uma observação casual, vivenciada pela pesquisadora, no contexto escolar. Sabe-se, no entanto, que “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata” (SANTOS, 2009, p. 24). Torna-se importante, dessa forma, realizar a atividade básica da ciência: pesquisar.

Deve-se investigar sistematicamente; primeiro ler sobre o tema, revisar a literatura existente, ter ideias, investir no caminho apontado, testar hipóteses, reformulá-las ou abandoná-las quando preciso, até vislumbrar possíveis conclusões que, em ciências sociais, são apenas temporárias. Esse é o processo de geração de conhecimento (DEMO, 2008).

A revisão de trabalhos disponíveis e publicados em livros, artigos, dicionários especializados, dentre outras obras, permite que a pesquisadora, segundo Laville e Dionne (1999), alimente conhecimentos, afine perspectivas teóricas, precise e objetive o aparelho conceitual.

As obras e autores que serão revisados tratam de documentos oficiais que regem o ensino de música na escola básica e o ensino de música no Colégio Pedro II, reflexões sobre a prática pedagógica em música, a prática instrumental, o ensino coletivo, além da contextualização da ciência pós-moderna, que se relaciona com o referencial teórico adotado.

Serão realizadas, na revisão de literatura, análises de dissertações que abordam a questão do ensino coletivo, sob aspectos diferenciados, à luz de pressupostos teóricos diferentes e inclusive, algumas pesquisas que focalizam instrumentos musicais distintos.

A partir da revisão de literatura será elaborada uma proposta pedagógica de algumas aulas de iniciação instrumental de flauta doce que têm como característica recorrente, a existência de alunos heterogêneos em relação à prática musical.



A proposta elaborada será colocada em prática em uma turma do 6º ano ou em um grupo de alunos com características similares ao grupo investigado. Em seguida, a técnica da observação será utilizada. A observação como técnica de coleta de dados, segundo Gil (2007, p. 110), “constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados...”

A observação será realizada baseada em um modelo de roteiro de observação a ser elaborado pela pesquisadora, com intuito de delimitar o que observar. Esse roteiro deverá estar em consonância com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado; o que não impede, no entanto, que ocorra o registro de aspectos não previstos, que poderão despertar caminhos e reflexões novos. Dessa forma, a observação será semi-estruturada, pois dará espaço à interferência do sujeito (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007).

A coleta de dados será realizada por um observador participante, pois ele “passa a ser parte integrante da situação e até mesmo contribui para que essa situação ocorra” (VIANNA, 2003, p. 49). No caso, observador é a pesquisadora, que será também a docente que colocará a proposta pedagógica em ação.

Na observação participante, “o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação” (VIANNA, 2003, p.51).

A abordagem da pesquisa será qualitativa, uma vez que enfatizará aspectos sociopsicológicos, tais como, motivação, opiniões e questões subjetivas (PESSOA, 2005). “A observação voltada para análises qualitativas abre perspectivas muito interessantes para conclusões de natureza estética que, afinal, são de grande importância para a área de artes em geral” (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007, p.28).

A pesquisa será realizada por meio de um estudo de caso em uma das turmas do 6º ano do Colégio Pedro II, unidade Humaitá II, cuja quantidade de alunos gira em torno de 35 e que tem em média de 11 anos ou com um grupo menor, de alunos com as mesmas características. A definição do grupo analisado se dará no decorrer da pesquisa e depende da autorização do colégio e dos responsáveis dos alunos.

O estudo de caso, de acordo com Gil (2007, p. 73), tem como um dos propósitos “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”, e permitirá que a pesquisadora observe o aprendizado musical dos alunos do grupo selecionado que contará com alunos iniciados e alunos não iniciados, na atividade de prática instrumental, com ênfase no uso da flauta doce.



Para a coleta de dados serão utilizados instrumentos para registros como gravador e/ou filmadora. Esses recursos serão primordiais para o registro das performances dos alunos e para futura análise musical; além de serem considerados como métodos ou técnicas importantes aplicáveis à pesquisa em música (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007). O uso da filmadora deverá ser feito com cautela, para que não cause excessiva inquietação e interferência no comportamento dos alunos.

O levantamento de informações também será realizado por meio da análise interpretativa de documentos escolares como o Plano Político-pedagógico do Colégio, plano de aula e pontos nodais da Disciplina.

O método comparativo, que “investiga indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”, de acordo com Gil (2007, p. 34), será utilizado para correlacionar as situações observadas, os dados coletados, os elementos surgidos a partir da revisão de literatura, tendo sempre como ponto de apoio o referencial teórico adotado (FREIRE; CAVAZOTTI, 2007).

6 Referencial teórico

A pedagogia diferenciada apresenta-se como referencial teórico ideal à medida que procura responder questões que se relacionam com a problemática dessa pesquisa. Perreonud afirma:

As pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base: como as crianças e os adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didático e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade? (PERRENOUD, 2000, p. 45).

Dessa forma, Philippe Perrenoud e suas ideias sobre a pedagogia diferenciada serão utilizados como referencial teórico, adicionadas às contribuições dos autores abordados na revisão de literatura, na elaboração de uma proposta de aulas de ensino coletivo de instrumento, que considere e aproveite a diversidade cultural, social e musical existente.

As preocupações apontadas nesta pesquisa são elementos destacados por Perrenoud (2000). Em relação à aprendizagem significativa, o autor afirma que “para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha



necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível” (PERRENOUD, 2000, p. 48).

A aprendizagem significativa se relaciona ao cuidado que o professor deve ter ao propor atividades aos alunos. Na aula de música devem ser contempladas atividades práticas, com a utilização de um repertório que tenha sentido para os alunos e que eles consigam executar. Caracteriza-se, assim, uma atividade com significado para os alunos, que certamente provocará mudanças em suas vidas.

Beineke (2003) está em consonância com autores contemporâneos ao afirmar que “aprende-se música fazendo música” (BEINEKE, 2003, p. 87). A autora destaca, também, a importância da composição e da apreciação musical no processo educacional e afirma: “aprender música implica em proporcionar diferentes formas de participação musical na sala de aula...” (BEINEKE, 2003, p. 88).

Perrenoud (2000) afirma que “praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele” (PERRENOUD, 2000, p. 73). É necessário ter um olhar especial para cada aluno, a fim de perceber suas peculiaridades e possibilitar, assim, que cada um desenvolva a potencialidade em aprender.

Schafer (1991) afirma que a aula de música deve ser equilibrada: “nela deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual” (Schafer, 1991, p. 279). O ensino musical deve ser pensado para o jovem comum, para ser desenvolvido em sala de aula, com espaço para o fazer criativo.

Perrenoud (2000) defende uma mudança profunda na escola, para que todos os alunos vivenciem situações de aprendizagem. Para isso, é preciso diferenciar, “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (PERRENOUD, 2000, p. 9).

O autor se refere à diferenciação, com relação aos professores, suas práticas pedagógicas e ao sistema educativo. As pedagogias diferenciadas apresentam-se como respostas ao fracasso escolar e à desigualdade, elementos produzidos pela própria organização do trabalho pedagógico.

A igualdade de oportunidades significa uma preocupação com as diferenças. “A indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar” (PERRENOUD, 2000, p. 9).



A preocupação da abordagem de Perrenoud (2000) é também em contribuir com procedimentos didáticos que favoreçam a construção de conhecimentos passíveis de transferência. “Em geral, a transferência é definida como a capacidade de um sujeito para reinvestir suas aquisições cognitivas, no sentido mais amplo, em situações novas” (PERRENOUD, 2000, p. 56). Isso porque a pretensão da escola é preparar os alunos para enfrentarem qualquer situação, transferindo seus conhecimentos no seu cotidiano.

Para Perrenoud (2000, p. 64) “A transferência passa por uma aprendizagem na situação.” Os professores devem, então, criar oportunidades em que os alunos possam vivenciar, com ação, situações próximas da vida fora da escola. “Para transferir, é necessário unir saber e experiência” (PERRENOUD, 2000, p. 65). É primordial que o professor possibilite trocas entre elementos escolares e extra-escolares, abrindo espaço para a história pessoal do aluno.

Swanwick (2003) defende que a música é uma forma simbólica, o que justifica sua presença nas diversas culturas e sistemas educacionais. Ela é vista como um discurso, que promove a compreensão sobre o mundo e desperta experiências estéticas.

O autor destaca princípios que devem reger o ensino musical. Um deles é que se deve considerar o discurso musical dos alunos. Isso alerta para o fato de que o discurso é necessariamente um diálogo. Deve-se respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos, integrando experiências musicais. O aluno precisa ter espaço para escolha. Uma das formas que possibilita isso é o trabalho em grupos pequenos e, também, individualmente; além da exploração da atividade de composição, que permite a tomada de decisão por parte dos alunos.

O aprendizado por competência também é destacado por Perrenoud (2000) como um “saber-mobilizar”. A competência se constitui pela capacidade de encontrar, reaprender, produzir conhecimento. Ela se apresenta de forma transversal, “no sentido de que ela atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial” (PERRENOUD, 2000, p. 68).

A aprendizagem diferenciada também se preocupa com a desigualdade cultural existente, por vezes, entre os alunos, suas famílias e classes sociais, e os saberes valorizados e exigidos pela escola. A distância entre as partes pode ser agravada pela forma como os professores põem em prática o currículo e organizam o ensino. É possível adequar a cultura e a norma escolar à realidade dos alunos. “Diferenciar é, também, tentar dominar a maneira de modular a distância, em função de sua própria relação com o saber, com os valores e com as normas” (PERRENOUD, 2000, p. 72).



Perrenoud (2000) destaca fatores que incorrem sobre a construção de uma nova identidade na educação: a necessidade da existência da criatividade por parte dos professores e instituições, da responsabilidade e autonomia dos professores e do investimento por parte de todo o sistema educativo.

6 Considerações finais

O contexto pesquisado tem como características a ocorrência da prática instrumental, com ênfase na flauta doce, e o ensino de forma coletiva.

O professor precisa se preparar para ministrar uma aula em grupo, pois há uma dificuldade grande em atender às necessidades individuais do aluno, dentro de uma prática coletiva. A preocupação em conhecer os limites e possibilidades dos alunos e ajudá-los a conhecer suas potencialidades deve ser uma constante.

Essa investigação possibilitará a reflexão e a proposta de atividades que viabilize o trabalho com as diferenças, tendo com resultado a aquisição de habilidades e o desenvolvimento musical e cultural de todos os sujeitos envolvidos.



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.86-94.
- COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político-pedagógico*. Brasília: INEP/MEC, 2002.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZZOTTI, André. *Música e pesquisa – novas abordagens*. Belo Horizonte: Música UFMG, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- 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: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PESSOA, Simone. *Dissertação não é bicho-papão: desmitificando monografias, teses e escritos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHAFER, Murray. O rinoceronte na sala de aula. In: _____ *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R.. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. p. 277-342.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).



Ensino coletivo de instrumentos musicais: estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Camerata de Violões de Barro Alto

*Giulliano de Castro Borges
Universidade Federal de Goiás
giulliano_ba@yahoo.com.br*

*Flavia Maria Cruvinel
Universidade Federal de Goiás
fmcruvinel@yahoo.com*

Resumo: O presente trabalho é o resultado parcial de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso Educação Musical da Universidade Federal de Goiás, e tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da música no Projeto Camerata de Violões de Barro Alto e suas contribuições como ação social. A metodologia utilizada é a do Ensino Coletivo de Violão sob a perspectiva “Violão Orquestral”. A presente pesquisa em andamento justifica-se por demonstrar possibilidades educacionais de ensino musical, ainda pouco investigadas e compreendidas, que vem contribuindo, desde 2004, tanto no aspecto musical quanto no sociocultural junto à comunidade contemplada. O experimento tem como objetivo investigar os efeitos do processo de ensino-aprendizagem de forma que possa levar a um melhor entendimento das metodologias de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e comprovar sua eficácia como meio de aprendizagem musical.

Palavras-Chave: Educação Musical; Ensino Coletivo de Violão; Educação Musical em Espaços Alternativos.

Introdução: Ensino Coletivo em Espaço Alternativo

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta na democratização do ensino de instrumentos musicais (CRUVINEL, 2005), já que pode ser oferecido a um maior número de alunos, o que o diferencia do ensino individual. Mesmo assim, ainda é pouco compreendido e explorado no ensino musical.

Uma das origens dessa resistência, segundo Cruvinel (2005), está na influência do pensamento cartesiano na área da música, que passou a ter a figura do instrumentista virtuose como modelo único na formação instrumental com base tecnicista. Esta visão ainda está muito presente na atualidade e predomina no ensino individual de instrumento musical.

No entanto, autores como Oliveira (1998), acreditam que o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido a um maior desenvolvimento do mesmo, em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo, além da sonoridade do grupo ser mais agradável no início do que a sonoridade individual do aluno. (OLIVEIRA, 1998 *apud* CRUVINEL, 2005)

Enquanto Moraes (1995) acredita que “de todas as vantagens que o ensino em



grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade”. (MORAES, 1995, p.35, *apud* CRUVINEL, 2005)

Dentro desse contexto, é importante ressaltar a união da sociedade organizada com o objetivo de amenizar as desigualdades existentes quanto ao acesso à educação musical. Várias entidades ligadas ao Terceiro Setor (ONGs, projetos sociais, entidades filantrópicas e religiosas, entre outras) se mobilizam e promovem uma significativa oferta de práticas musicais voltadas principalmente ao público jovem excluído. A importância desses trabalhos revela-se nos objetivos, dentre os quais a promoção da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (KLEBER, 2003).

O presente trabalho trata de um estudo a respeito do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na Camerata de Violões de Barro Alto, projeto que é administrado pela Associação dos Amigos da Cultura de Barro Alto – GO. Especificamente no processo desenvolvido com base no violão coletivo e de forma “orquestral”, onde esse pensamento parte das grandes possibilidades sonoras do instrumento (extensão, timbre, dinâmica, etc.), e trabalha a divisão de naipes como na orquestra. (WEIZMANN, 2008).

A pesquisa em andamento, ora relatada, tem como objetivo geral investigar os processos de ensino-aprendizagem por meio do Ensino Coletivo de Violão; e como objetivos específicos: 1) investigar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na Camerata de Violões de Barro Alto por meio do Ensino Coletivo de Violão; 2) Investigar a escolha do repertório, o método de violão orquestral e os arranjos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A metodologia terá como base a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. A escolha desse método de pesquisa se faz devido às possibilidades proporcionadas pelo mesmo, onde o investigador se torna “sujeito autônomo, um agente de mudança e interventor”. (CRUVINEL, 2005)

A pesquisa está sendo realizada com os alunos do Projeto Camerata de Violões de Barro Alto – GO, com carga horária de 01 (uma) aula semanal, sendo cada aula com duração de 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, durante 05 (cinco) meses. Os resultados serão tornados públicos através de divulgações em trabalhos de cunho científico (Congressos, Encontros, Revistas, etc), e que todos terão a garantia do sigilo de seus nomes, assegurando a



privacidade de cada um dos participantes, não havendo nenhum desconforto e risco aos que participarem da pesquisa. É importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes. Da mesma forma, é garantido ao participante retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de seu acompanhamento.

Os alunos do projeto Camerata de Violões de Barro Alto possuem uma intensa atividade pedagógica, com duas aulas e um ensaio geral por semana. Além disso, é permanente sua atuação sociocultural, apresentando-se em entidades, escolas locais, eventos cívicos, religiosos e folclóricos.

Revisão de Literatura

A Revisão de Literatura terá como base autores ligados a Educação Musical que abordam questões da área que envolvem o tema ora pesquisado. O referencial teórico tem como base o trabalho realizado pelo Maestro Cláudio Weizmann em diversos projetos sociais, em parte descrito em sua dissertação de mestrado *Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões*. Outro referencial trata-se da pesquisa desenvolvida pela Prof^ª. Flavia Maria Cruvinel, descrita no seu trabalho *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*, publicação que resultou da sua dissertação de Mestrado. Outro referencial a ser utilizado nesse presente estudo, que vale ser destacado, é o trabalho realizado pela Prof^ª. Cristina Tourinho, que possui uma extensa pesquisa sobre Ensino Coletivo de Violão e suas diversas possibilidades de implantação, desde os espaços alternativos, as escolas específicas de música à sua inserção na escola de ensino regular, em suas diversas publicações.

Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo se dará a partir da intervenção pedagógica do professor-pesquisador na coordenação das atividades de ensino na Camerata de Violões de Barro Alto. Além do planejamento e aulas ministradas, haverá aplicação de questionários com os professores, os alunos e os responsáveis pelo projeto, segundo os moldes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, visando compreender os efeitos desse projeto na sociedade. Após estes procedimentos, o cruzamento e análise dos dados serão realizados, chegando-se os resultados e reflexões finais.



Conclusões Parciais:

Vale ressaltar as possibilidades que esta metodologia de ensino proporcionam, como é destacado por Tourinho (2008) em seu artigo “O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?”, onde a autora descreve ser possível e válida a utilização, do Ensino Coletivo de Violão como atividade de performance na escola de ensino regular. Essa discussão se torna mais válida com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, onde a música se torna componente obrigatório no currículo escolar. (Diário Oficial da União, p.3)

É notado que a música é um bem que se faz necessário a todos, como toda forma de arte (CRUVINEL, 2005). A música fala direto aos sentidos do homem, como algo natural, independente de classe, idade ou etnia, vai além do racional. No entanto, é notável o bem que ela propicia aos participantes do projeto, aqui analisado.

Os resultados até aqui obtidos, através da revisão de literatura e atuação em campo demonstram que o Ensino Coletivo de Violão desenvolvido na Camerata de Violões de Barro Alto é eficiente, tanto no aspecto musical quanto social. Cabe ressaltar a existência de outros projetos no Brasil que vem conquistando ótimos resultados, com destaque para o Projeto Guri, criado em 1995 pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo com o intuito de incluir socialmente pelo ensino musical coletivo crianças e jovens entre 8 e 18 anos em situação de risco (BRAZIL, 2004), através de formação de orquestras, corais e outros grupos musicais preocupando-se com um ensino de qualidade e acreditando no poder transformador da música.

Por meio do Ensino Coletivo do Projeto Camerata de Violões de Barro Alto pode-se notar uma transformação considerável na vida dos participantes do projeto, até mesmo dos professores, que antes não tinham condições de se manterem economicamente somente através do trabalho com a música, e após a vinculação ao projeto puderam ser reconhecidos como profissionais, algo até então inexistente na cidade. Após cinco anos de existência do projeto, percebe-se também uma mudança considerável, não só no fazer musical dos alunos, mas também uma nova perspectiva em diversos outros aspectos da sua vida, tais como a interação no seu meio de convivência, familiar, religioso, escolar, dentre outros. É possível também notar, por parte dos alunos, a ampliação da cultura musical, do repertório musical e na apreciação, influenciando em novos conhecimentos, conceitos e gostos, não mais ficando restritos a gêneros musicais difundidos nos meios de comunicação.



A mudança de visão da comunidade em relação ao projeto é algo bastante relevante e de muita importância nesse processo de ensino musical. Isso se dá devido ao fato de os benefícios, anteriormente citados, serem bastante visíveis na sociedade, não só pelo processo de formação musical como também nas apresentações da camerata em diversos locais e eventos culturais da cidade e região. Dentre os quais podemos citar as apresentações no lar de idosos de Barro Alto, exposição agropecuária de Barro Alto, Lar São Vicente de Paula em Goianésia, Centro Cultural de Goianésia, apresentação de Natal em Niquelândia, evento “A voz do violão” com a participação de Yamandú Costa em Catalão e São Paulo, “Pensar” e Natal na Praça em Goiânia, entre várias outras apresentações.

Constata-se, parcialmente, que o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido por meio do Ensino Coletivo de Violão, que ocorre no projeto Camerata de Violões de Barro Alto, é uma importante ferramenta de democratização do acesso do ensino da música à comunidade. E além de sua eficácia na aprendizagem musical, quando voltada para a realidade do educando e estando comprometida com a mudança social, se constitui também num importante meio de transformação sociocultural.



Referências

BRASIL. *Diário Oficial da União*, de 19 de agosto de 2008, p. 1 a 3.

BRAZIL, Marcelo Alves. *Camerata de Violões: A música instrumental brasileira no universo da pedagogia musical*. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004, Goiás. Anais... p. 58-59.1 CD-ROM.

Cruvinel, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. *O Ensino do Violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Monografia de Especialização em Música Brasileira no Século XX – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a Construção de um método*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

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

SILVA, Walênia Marília. *Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos*. Revista da Abem, Bahia, n. 03, p. 51-64, junho 1996.

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. *Ictus*, n. 4, 2002, p. 156-27.

WEISMANN, Cláudio. *Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões*. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.



Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos

Tais Dantas
Universidade Federal da Bahia – PPGMUS
tais.dantas@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados obtidos através de pesquisa de mestrado em Educação Musical, realizada na Universidade Federal da Bahia sob orientação do Professor Dr. Luiz Cesar Magalhães, onde foram investigados aspectos psicossociais presentes na aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo. O estudo de caso foi o procedimento metodológico adotado para a realização da pesquisa, e envolveu professores do ensino coletivo de diversas áreas e alunos do ensino fundamental do Colégio Adventista de Salvador, onde as aulas coletivas de instrumentos de cordas são oferecidas como uma das linguagens artísticas na disciplina Artes. Além da observação das aulas, utilizou-se como instrumento de coleta a entrevista espontânea para professores e a entrevista focada para os alunos. A pesquisa bibliográfica teve caráter interdisciplinar e apoiou-se num referencial teórico que ofereceu suporte aos parâmetros investigados, dialogando epistemologicamente com as seguintes áreas: educação musical, psicologia da educação, psicologia social e a psicologia da música. Com a finalização da pesquisa de campo foi realizado um confronto com importantes pontos do aprofundamento teórico a respeito da metodologia do ensino coletivo, verificando-se a existência de aspectos psicossociais nas aulas coletivas que possuem fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal do indivíduo, sendo eles: a importância do convívio social como facilitador do processo motivacional no estudo do instrumento; a motivação extrínseca no processo de aprendizagem; o apoio de pais e familiares no processo motivacional; a referência do outro como aspecto formador do autoconceito acadêmico; e o desenvolvimento do sentido de grupo.

Palavras-chave: ensino coletivo, aspectos psicossociais, aprendizagem musical.

Apresentação

O recorte de pesquisa aqui apresentado foca as contribuições que o ensino coletivo vem acrescentar ao desenvolvimento musical e de maneira especial ao desenvolvimento psicológico e social do aluno enquanto ser humano. Distanciando-se por hora de temas como metodologia e técnica do ensino em grupo de instrumentos musicais, este trabalho surge visando contribuir para a ampliação de trabalhos na área, aprofundando os temas: motivação, auto-estima e interações na aprendizagem musical em grupo.

Abordar o ensino coletivo numa dissertação de mestrado e verificar suas inúmeras contribuições à educação musical é gratificante, mas é, sobretudo, um desafio quando se verifica o escasso número de publicações a respeito do tema. O tema é riquíssimo, contudo, em nosso país sua produção bibliográfica ainda é escassa, ao contrário de outros países como,



por exemplo, os Estados Unidos onde a metodologia encontra-se consolidada e sua produção literária é bastante vasta.

O ensino coletivo destaca-se em relação à aula tutorial por proporcionar ao aluno uma convivência em grupo com o desenvolvimento de relações interpessoais. Tal convivência aliada à aprendizagem musical vem acrescentar grandes contribuições ao desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo que está constantemente atuando na sociedade ao seu redor.

Porque abordar aspectos psicossociais do ensino coletivo? Através da revisão bibliográfica foi possível delimitar aspectos relevantes presentes na metodologia coletiva. Os temas motivação, auto-estima e interações vêm sendo destacados na literatura sobre o ensino coletivo de forma direta e indireta, mesmo não sendo aprofundados, como se pôde constatar:

- Motivação: Cruvinel (2003; 2005), Galindo (2000) e Vecchia (2008);
- Auto-estima: Cruvinel (2003; 2005) e Moraes (1997);
- Interação Social: Brito (2001 *apud* Vecchia, 2008, p. 14), Cruvinel (2003; 2005), Moraes (1997) e Ying (2007).

Pode-se considerar que estes aspectos fazem parte dos alicerces necessários para que se desenvolva a aprendizagem. A educação musical deve ser vista não apenas como uma ferramenta para “o fazer” musical, mas também com a importância que a prática pedagógica traz em si: a responsabilidade de formar um ser humano capaz de intervir positivamente na sociedade em que vive. “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. 18).

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a aprendizagem de instrumentos musicais através do ensino coletivo focando principalmente a motivação, a auto-estima e o papel da interação na aprendizagem. O objetivo principal desta pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Verificar de que maneira as aulas coletivas contribuem para o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e da interação social;
2. Identificar e descrever os principais fatores que influenciam a motivação, a auto-estima e a interação social;
3. Verificar de que forma estes parâmetros estão presentes e interagem na relação aluno-professor e aluno-aluno;

Abordagem metodológica



Este trabalho foi desenvolvido segundo duas linhas, a primeira sob o ponto de vista teórico baseado na pesquisa bibliográfica e a segunda a partir da análise dos elementos colhidos em campo através de um estudo de caso exploratório, constituindo-se numa pesquisa de natureza teórico-empírica.

O procedimento metodológico determina a forma como os dados serão coletados e analisados, gerando assim as respostas pretendidas. Assim sendo, o estudo de caso foi escolhido como procedimento mais adequado a esta pesquisa, de acordo com seus objetivos e características metodológicas gerais.

Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos [...], nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos (GIL, 2008, p. 141).

Quanto às técnicas utilizadas para a coleta de dados, Gil (2008, p. 140) afirma que “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos dados obtidos”. A coleta de dados em campo se deu através da entrevista espontânea com professores do ensino coletivo e da entrevista focada com alunos de duas turmas do ensino fundamental II do Colégio Adventista de Salvador, além da observação não sistemática das aulas.

Motivação, auto-estima e desenvolvimento social: pressupostos teóricos.

O aprofundamento teórico dos aspectos investigados nesta pesquisa teve como objetivo obter um referencial sob o qual foram construídas as bases da pesquisa empírica, bem como a análise e conclusão dos aspectos investigados em campo. A seguir apresenta-se um breve enfoque teórico dos parâmetros investigados.

Motivação

A motivação nas aulas coletivas de instrumentos musicais vem sendo destacada por diversos estudos realizados na área, destacando-se Cruvinel (2005), Moraes (1995 e 1997), Galindo (2000), Tourinho (1995), Silva (2008), Oliveira (1998 e 2008), entre outros.

Dar os primeiros passos na música a partir do ensino coletivo é extremamente motivante, Oliveira (2008, P. 1) acredita que o aprendizado musical é mais agradável quando feito em grupo, e as razões para isto encontram-se no fato de que o aluno compartilha suas dificuldades com os colegas, o aluno se sente parte de uma orquestra, e a qualidade musical é



maior quando comparado ao estudo individual. Para Moraes (1997, p. 71) “a motivação e a interação social são os elementos apontados como os grandes responsáveis pelo incremento do aprendizado musical”.

Segundo Nunes e Silveira (2009, p. 162) “uma primeira aproximação à motivação, referente a qualquer atividade humana, vem da própria etimologia da palavra, oriunda do verbo latino *movere*, que derivou nosso termo, semanticamente aproximado, ‘motivo’”. A motivação, presente em qualquer atividade humana, determina o ponto de partida da execução de um determinado ato. 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.” De acordo com O'Neill e McPherson *et al* (2002, p. 31)

As teorias atuais vêm a motivação como uma parte integrante da aprendizagem que auxilia os alunos na aquisição da gama de comportamentos adaptativos que irá proporcionar-lhes a melhor chance de alcançar seus próprios objetivos pessoais.

Auto-estima

Qual a importância de se abordar auto-estima no campo do ensino coletivo? O tema tem sido alvo de diversos enfoques na área da psicologia, sobretudo no campo da educação, sobretudo, no campo da educação se coloca como um aspecto de extrema importância para os processos de aprendizagem. Apesar da complexidade que envolve tal aspecto, verifica-se que a produção bibliográfica a respeito do tema tornou-se bastante abrangente, como constata Moysés (2007, p. 17-18) existe certo modismo em relação à auto-estima, contudo, “os estudos e as pesquisas no campo do autoconceito e da auto-estima vão alcançando refinamentos cada vez maiores, ainda que com enfoques e concepções diferentes.”

A relevância de entender os mecanismos formadores da auto-estima focando os processos de aprendizagem é pertinente ao ensino coletivo de instrumentos musicais por se tratar de um ambiente onde o indivíduo reforça suas relações interpessoais, contribuindo para seu desenvolvimento psicossocial, acarretando em ganhos para a aprendizagem musical. Diante da complexidade do tema, esta pesquisa foi orientada por determinados parâmetros voltados para os processos de ensino e aprendizagem bem como às relações desenvolvidas nestes processos, focando o autoconceito acadêmico como parte integrante da formação da auto-estima.

Procurando entender a relação existente entre autoconceito e auto-estima nos apoiamos na explicação de Moysés (2007, 27), segundo a autora “a auto-estima representa o



nível de satisfação que a pessoa sente quando se confronta com o seu autoconceito.” A auto-estima diz respeito ao julgamento pessoal, positivo ou negativo, que a pessoa faz de si mesma, “em termos práticos, a auto-estima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida” (MOYSÉS 2007, 19). Guilhard (2002, 12) enfatiza aspectos relacionados às interações sociais que contribuem para a formação da auto-estima:

Auto-estima é produzida por uma história de reforçamento positivo social, em que a pessoa tem seus comportamentos reforçados pelo outro; [...] Auto-estima só se desenvolve a partir da inserção da pessoa num contexto social e esse desenvolvimento é proporcional à capacidade do meio social (dos pais, família etc.) de prover reforçadores positivos para seus membros (filhos, por ex.). (GUILHARD, 2002, 12)

No campo educacional a auto-estima tem sido abordada com um fator que influencia no rendimento escolar. Como coloca Schunk (1990) citado por Senos (1997, 01), alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e com sentimento geral de competência tendem a estar mais motivados para as tarefas e logo obtém melhores resultados, fato este que contribui para a elevação de sua auto-estima, ou seja, “alunos com uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, têm na realidade melhores resultados e conseqüentemente, um autoconceito acadêmico reforçado” (SENOS e DINIZ 1998, 02).

A interação e o desenvolvimento musical e social dos alunos

A interação social proporcionada pela aprendizagem em grupo caracteriza uma forma de convívio social, fazendo com que a aprendizagem musical passe a ter outras funções, além o conhecimento da linguagem musical. A experiência em grupo significa uma grande aquisição no desenvolvimento social do aluno. A turma de ensino coletivo de instrumentos representa um grupo social, onde cada membro possui atribuições, papéis definidos assim como em sociedade, os indivíduos aprendem a respeitar suas próprias limitações e as dos outros. Ortinz, Cruvinel e Leão (2004, p. 61) afirmam que

Através do ensino coletivo de música, as relações interpessoais podem surgir e serem trabalhadas, pois podem proporcionar ao indivíduo a capacidade de se ver inserido em um grupo e analisar seu próprio papel, sua atuação e conseqüência de suas ações para os demais membros e para o grupo como todo.

Em estudo a respeito das relações existentes entre música, comportamento social e relações interpessoais, Ilari (2006) concluiu que a música tem um papel de destaque no



desenvolvimento das relações entre os indivíduos. O estudo revelou que entre os usos distintos da música no contexto das relações interpessoais, a música exerce uma função de “facilitadora de atividades que promovem a aproximação de indivíduos”, como fazer parte de um coral, um conjunto instrumental ou assistir a um concerto (ILARI, 2006, p. 197).

Em sua atual pesquisa Condessa (2010) levanta diversos fatores que contribuem para a motivação como fator determinante para a continuidade nos estudos musicais. Segundo a autora os fatores ambientais possuem duas categorias relacionadas com a motivação do aluno: as pessoas e o contexto. Inseridos na primeira categoria, os pais e professores representam grande contribuição para a motivação de crianças e adolescentes para aprender. Nesta categoria também se destacam os pares, ou seja, os amigos e colegas. Segundo a autora, dentre os fatores que influenciam na motivação para aprender diversos contextos de aprendizagem estão: “a opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos” (CONDESSA, 2010, p. 655).

Resultados e discussões

Ao longo da pesquisa procurou-se verificar de que maneira as aulas coletivas contribuem para o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e para o desenvolvimento das interações entre alunos. Além de verificar quais fatores interferem nestes aspectos e se há contribuições efetivas para a aprendizagem musical.

No ensino coletivo diversos fatores contribuem para a motivação do aluno, como a oportunidade de aprender em conjunto, o fato de sentir-se parte de um grupo musical, a atuação e o estímulo do professor, e a sonoridade do grupo. Contudo, o fator que mais se destaca por contribuir para a motivação dos alunos, segundo os mesmos, é a convivência com os colegas. Além deste aspecto, a presença de outros alunos influencia na busca de recompensas externas e na valorização social, incentivando os alunos a buscarem sucesso na realização das tarefas. A motivação extrínseca foi evidenciada na expectativa de reconhecimento, por parte do grupo, da capacidade individual do aluno de executar um instrumento, além da busca pelo êxito e auto-valorização entre os alunos.

Por se tratar de um trabalho voltado para a educação musical, no que diz respeito à formação da auto-estima, esta pesquisa debruçou-se especialmente sobre o autoconceito acadêmico, relacionado com a percepção do aluno diante de seu desempenho escolar, e que tem ligação direta com a formação da auto-estima.



Foi possível constatar que o ensino coletivo proporciona um ambiente onde os alunos podem se observar e fazer comparações em relação ao seu desempenho no instrumento. Nas interações ocorridas na sala de aula estão presentes importantes fatores que contribuem para a formação do autoconceito do aluno. Além dos resultados, das avaliações e da opinião do professor, entre outros aspectos, um dos fatores que contribui para esta construção, é a comparação com outros colegas que servem como parâmetro, uma vez que os alunos sempre estão realizando observações entre si. Este parâmetro naturalmente não existe numa aula individual. O que mais chama a atenção nesta análise é que, muitas vezes, o aluno ao considerar que seu desempenho é inferior ao do colega interpreta tal fato como um desafio, levando-o a se esforçar mais para atingir o mesmo nível. Em uma primeira análise poderíamos supor que a comparação poderia gerar falta de estímulo para aqueles alunos que consideram seu desempenho inferior em relação aos demais. Contrariamente, este evento, muitas vezes, pode servir como um impulso e um incentivo a mais para obter um melhor desempenho no instrumento, surgindo como uma forma de manutenção e proteção da auto-estima, corroborando a mesma idéia a respeito da motivação.

Contudo, diante de tais percepções da imagem do outro é preciso salientar que este fato precisa ser considerado pelo professor, uma vez que dependendo da interpretação do aluno estas observações podem ser convertidas numa falta de estímulo para os estudos.

Foi possível verificar que entre os colegas tendem a ocorrer certas formas de expressão apoiadas em críticas e rótulos, que, muitas vezes, se projetam na capacidade de execução e de aprendizagem do instrumento musical, contudo as críticas parecem não influenciar de maneira tão negativa a motivação e a auto-estima do aluno. Observou-se que quando os alunos se deparam com as críticas dos outros colegas, os mesmos se sentem mais motivados para superar as dificuldades e continuar o estudo do instrumento. Mesmo que grande parte dos alunos tenha uma reação positiva em relação às críticas, esta observação não se estende indiscriminadamente a todos os alunos, portanto, ressalta-se a importância do papel do professor na mediação das relações interpessoais para que as mesmas se tornem inclusivas e acolhedoras.

O desempenho e os resultados obtidos nas aulas de música possuem relação direta com o desenvolvimento da auto-estima, e vice-versa. Pois, à medida que os alunos percebem que são capazes de realizar uma tarefa com êxito, tendem a se sentir mais motivados, e como conseqüência surgem melhores resultados, o que contribui para a elevação da auto-estima (SCHUNK *apud* SENOS, 1997, p. 1).



Diante de todos os atores investigados e de suas interações na aprendizagem coletiva, surgiu um fator de grande importância no processo de aprendizagem musical: o apoio e incentivo dos pais e familiares. Observou-se que existe uma forte relação entre o apoio dos pais e a percepção positiva de desempenho entre os alunos: aqueles alunos que recebem incentivos dos pais tendem a afirmar possuir um bom desempenho nas aulas de música.

Em relação ao estudo da auto-estima, ressalta-se que os parâmetros aqui investigados não são suficientes para concluir as investigações sobre auto-estima no âmbito do ensino coletivo, o tema merece enfoque em pesquisas futuras e seu aprofundamento no que diz respeito ao ensino da música.

O estudo da música representa um fator significativo no desenvolvimento do comportamento social, proporcionando, além da educação musical, a criação de ambientes interdisciplinares contribuindo para a formação social do indivíduo. Segundo Cruvinel (2005, p. 25), o processo de socialização, no contexto do ensino coletivo, permite ao indivíduo conhecer de forma crítica e sensível a realidade social em que está inserido, bem como vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto coletivo. Quando apreciada a música pode ser vista apenas como uma forma de entretenimento, porém, o estudo da música ou de um instrumento interfere de forma positiva no desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo, e, especialmente no desenvolvimento social, quando realizado de forma coletiva.

A pesar do convívio social também ser apontado como fator que contribui para a motivação dos alunos, o fato de reunir um grupo de pessoas para ministrar aulas de instrumentos musicais não significa que a interação social vai existir. Este fato foi destacado por alguns professores, que chamaram atenção para a atuação do professor como agente facilitador do desenvolvimento das relações sociais entre alunos. Como mediador o professor deve orientar os alunos no sentido de desenvolverem um ambiente amistoso e acolhedor em sala de aula.

Apesar de a pesquisa com os alunos ter sido realizada em um ambiente escolar onde os alunos convivem em outras disciplinas, foi possível constatar que a música possibilita acréscimos no desenvolvimento das relações interpessoais. Principalmente pelo fato de haver um envolvimento em torno da realização de uma mesma tarefa, proporcionando aos alunos o sentido de grupo, fazendo com que os mesmos percebam a importância da participação individual e coletiva para o crescimento grupal.

Portanto, diante dos aspectos investigados, observou-se que o ensino coletivo contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da motivação, da auto-estima e das



relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, o que traz benefícios tanto para o processo de aprendizagem musical quanto para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Destacando-se o importante papel do professor como mediador das relações e fomentador de tais aspectos, acrescentando-se às relações aluno-aluno e professor-aluno o envolvimento da família como parte integrante do processo de aprendizagem. Contudo, não se pode deixar de destacar que o desenvolvimento dos aspectos aqui investigados é dependente de inúmeras outras variáveis que merecem enfoque em futuras pesquisas, tais como: a idade dos sujeitos, o contexto social e econômico em que são desenvolvidas as aulas coletivas, os propósitos e objetivos das aulas, o desenvolvimento de competências e a formação por parte dos professores, entre outros.

E por fim, espera-se que este trabalho venha contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais enquanto meio de inclusão musical, e que a metodologia possa agregar à formação humana fatores positivos no desenvolvimento de uma nova sociedade.



Referências

CONDESSA, Janaína. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. In: Anais do VI Simpósio Nacional de Cognição e Artes Musicais. VI Simpósio Nacional de Cognição e Artes Musicais, 651-662. Rio de Janeiro, 2010.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. 217 p. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Música na Contemporaneidade, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método*. 2000. 180 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

GUILHARDI, Hélio José. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. *TCR*. Disponível em: < http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf>. Acesso em: 26 de abr. de 2009.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

MORAES, Abel. *O ensino do violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. 1995. 77 p. Monografia (Especialização em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MOIYSÉS, Lúcia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima Nunes; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Enaldo. *O Ensino coletivo dos instrumentos de corda: Reflexão e prática*. 1998. 202 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. *Musica nas escolas. PlanetaBandas*. Disponível em:< http://www.planetabandas.com.br/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=52:saiba-um-pouco-mais&catid=1:latest-news&Itemid=60> Acesso em: 22 de mar. de 2009.

O'NEILL, Susan A; MCPHERSON E. Gary. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON. Gary E. *The science and psychology of music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.



ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flavia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1. 2004, Goiânia. I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, Goiânia, de 01 a 04 de agosto de 2004, p. 60-67.

SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*. [online]. Março 1997, vol.15, no. 1. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 de mar. de 2009.

SENOS, Jorge; DINIZ, Tereza. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*. [online]. Junho 1998, vol.16, no. 2. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311998000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 2 de maio de 2009.

SILVA, Marco Antonio. *Reflexões Sobre o Método Jaffé Para Instrumentos de Cordas: a experiência realizada na Cidade de Fortaleza*. 2008. 92 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cartula. *A motivação em sala de aula: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. Dissertação (Mestrado) *ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia*, Salvador. Ano 4, n.04, p.157-241, 2002.

VECCHIA, Fabrício Dalla. Entrevista cedida a Tais Dantas da Silva, em 06 de junho de 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YING, Liu Man. O ensino coletivo direcionado no violino. São Paulo: Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.



Ensino Coletivo de Violão: Desafios e Possibilidades

*Fábio Amaral da Silva Sá
Colégio Estadual João Bênnio
Instituto de Educação de Goiás
amaralmusic@hotmail.com*

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a metodologia utilizada em um projeto de ensino coletivo de violão, bem como os desafios e as possibilidades de se trabalhar com este sistema de ensino. Para isso, realizou-se uma breve pesquisa bibliográfica sobre o tema a fim de verificar as experiências exitosas ou não desta forma de ensino. Em um segundo momento, apresentamos o projeto de violão realizado em duas escolas públicas da cidade de Goiânia, em que as aulas são ministradas com base no sistema coletivo de ensino. A partir da discussão teórica e da experiência prática, concluímos no que se refere às possibilidades, que o sistema de ensino coletivo proporciona o acesso ao aprendizado musical a maior quantidade de alunos, além disso, notou-se que essa metodologia tem maior desempenho quando aplicada para alunos iniciantes. No que se refere aos desafios, relatamos sobre a necessidade de um espaço físico adequado para a realização das aulas, além disso, a dificuldade de acesso aos instrumentos, por alunos de baixa renda. Notamos que os alunos participantes do projeto tiveram bons rendimentos nas disciplinas do ensino regular, além de melhora na auto-estima.

Palavras-chave: Ensino Coletivo, Violão, Metodologia.

Breves considerações sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais

O ensino coletivo de instrumentos musicais é uma proposta de trabalho que vem sendo adotada por vários professores de música em todo país. Este método tem como objetivo principal, fornecer o aprendizado musical à uma maior quantidade de alunos. Essa proposta de ensino vem ganhando novos adeptos a cada ano. (TEIXEIRA, 2008)

Segundo Cruvinel (2004), o início do processo de ensino coletivo de instrumentos musicais ocorre na Europa no século XIX, e mais tarde, ganha adeptos nos Estados Unidos. No Brasil, esse método de ensino de instrumentos musicais chega em 1950, por meio do ensino coletivo musical em bandas de música, em fábricas do interior paulista.

A aprendizagem do ensino coletivo apresenta pontos positivos e negativos no que se refere ao aprendizado. Conforme constata Cruvinel¹, alguns pontos positivos são a cooperação, motivação, disciplina, desinibição do aluno, desenvolvimento mais rápido de um repertório musical, melhora da afinação pelo fato dos alunos tocarem em grupo, bem como o desenvolvimento do ouvido harmônico, tudo isso levaria a uma melhora na auto-estima e consequentemente a uma baixa desistência dos alunos.

¹ Para maior aprofundamento de o tema conferir o livro Educação Musical e Transformação Social de Flavia Maria Cruvinel.



No que se refere aos pontos negativos a autora constata, por meio de entrevistas com professores de música, por exemplo, a dificuldade de manter uma turma homogênea, a medida que cada aluno tem seu ritmo de aprendizado; a impossibilidade da utilização do ensino coletivo por um período superior a dois anos, pois o aluno deveria ser encaminhado ao ensino individualizado para ter um desenvolvimento técnico musical mais satisfatório, o que não seria possível no ensino coletivo.

Nesse sentido, a resistência de alguns professores ao ensino coletivo de instrumento está relacionada à influência do pensamento cartesiano caracterizado pela busca do virtuosismo para alcançar a melhor qualidade técnica. (Cruvinel, 2004)

Sobre essa questão Teixeira nos diz:

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

Diante das breves considerações sobre o ensino coletivo, o que se verifica é uma diversidade de opiniões acerca dos pontos positivos e negativos do processo de ensino aprendizagem de instrumentos musicais. Embora não haja um consenso sobre o êxito deste processo de ensino é notável o crescimento de experiências que utilizam essa metodologia com diversos instrumentos musicais. O violão é um dos instrumentos por meio do qual o ensino coletivo pode ser desenvolvido, na próxima parte destacaremos algumas experiências de ensino coletivo com este instrumento.

Algumas experiências de ensino coletivo de violão no Brasil

Realizamos uma pesquisa que trata de experiências de ensino coletivo com o instrumento violão, a fim de tomar conhecimento dos projetos bem sucedidos, já existentes na atualidade.

Podemos dizer que o violão é um instrumento que se adéqua muito bem ao contexto musical brasileiro. Primeiramente por sua popularidade, pelo fato de ser um instrumento muito conhecido e usado em praticamente toda música popular brasileira. Em segundo lugar por ser um instrumento de baixo custo, tanto para a aquisição quanto para a manutenção do “hardware”. Além disso, o violão é versátil, oferecendo diversas possibilidades harmônicas e melódicas.



Dentre algumas iniciativas de ensino coletivo de violão que vêm se destacando no cenário nacional, podemos citar:

- O projeto “Afinando as Cordas” realizado na cidade de São João da Boa Vista no interior de SP, coordenado pelo professor João Brasileiro, o objetivo do projeto é o ensino coletivo do violão erudito.
- A “Oficina de Violão” na UFBA com a Professora Cristina Tourinho, onde se trabalha o ensino coletivo de violão, tanto com a utilização do repertório clássico como do popular;
- “Projeto Guri” da Secretaria do Estado de São Paulo, em que o projeto de ensino coletivo é realizado em vários pólos em diferentes cidades, o repertório preponderante é a música popular brasileira;

Encontramos também projetos socioculturais com orquestras jovens de quatro cidades: “Nova Vida” em Catalão – GO; “Camerata de Violão” Barro Alto – GO; “Sinfonia do Serrado” Niquelândia – GO e Orquestra Jovem Lar das Crianças CIP (Congregação Israelita Paulista - SP), coordenados pelo violonista e Maestro Claudio Weizmann. O Maestro Weizmann desenvolveu uma metodologia de ensino coletivo de violão e escreve os arranjos para as orquestras, abrangendo o repertório clássico e popular. Nesses projetos, os professores são oriundos da própria região e o Maestro coordena-os à distância.

Mesmo com alguns professores militando nessa linha de ensino há alguns anos, ainda há pouco material didático voltado principalmente para o processo de iniciação através do ensino coletivo com a utilização da música popular brasileira, pois não é fácil encontrar livros didáticos e arranjos de canções populares escritos e direcionados para esse fim, nesse sentido “há no presente momento uma falta de repertório que trabalhe a iniciação no instrumento musical através da proposta de ensino coletivo” (VIEIRA, 2007, p. 2)

Embora haja professores atuando em escolas e projetos com a utilização do ensino coletivo, existe pouca divulgação sobre a metodologia e o material didático criado ou adotado por esses professores. Na maioria das vezes, os projetos e os resultados são divulgados, mas a metodologia aplicada não. Tal situação pode se configurar em uma barreira para que novos professores possam aderir ao método de ensino coletivo.

O objetivo principal deste texto é relatar a experiência e a metodologia utilizada no ensino coletivo de violão em duas escolas públicas na cidade de Goiânia, onde se utiliza prioritariamente o repertório da música popular brasileira conforme será apresentado abaixo.



A experiência do ensino coletivo de violão

O projeto de ensino coletivo de violão nasceu com a intenção de levar até os alunos da rede pública matriculados em escolas de ensino regular o ensino musical através do aprendizado do violão. Definiu-se pela utilização da música popular brasileira como eixo principal de trabalho, objetivando o conhecimento e o fortalecimento da cultura do nosso país.

A maioria dos jovens no Brasil não conhecem grande parte dos clássicos da música popular brasileira, artistas que fazem parte de nossa identidade cultural e política como: Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Geraldo Vandré e outros. Partimos também da concepção, segundo a qual, acredita-se no “poder da música como agente transformador do ser humano, uma forma de expressão e interação que deveria ser oferecida a todas as pessoas”. (TOURINHO, 2008, p. 1).

A proposta do ensino coletivo de violão nasceu em uma escola pública na periferia de Goiânia, onde o violão era usado como recurso didático para as aulas de música do ensino regular, os alunos passaram a solicitar ao professor que os ensinasse a tocar o instrumento. A partir de então surgiu o projeto, optou-se pelo ensino coletivo devido a alta demanda de alunos interessados em aprender a tocar o violão, sendo que havia apenas um professor para atender todos os alunos na escola.

As aulas coletivas de violão tiveram início em março de 2005, sendo aplicadas inicialmente em apenas uma escola da periferia da cidade. Constatou-se que havia um grande interesse, mas que muitos não puderam participar, pois não tinham condições financeiras de comprar o instrumento. Mesmo assim o projeto atendeu por volta de quarenta alunos no primeiro ano. As turmas foram divididas da seguinte forma: seis turmas no período matutino e seis no período vespertino, sendo que o tempo era de cinquenta minutos. Cada turma possuía de três a seis alunos, sendo que era ministrada apenas uma aula por semana. Identificaremos esta escola como “Escola A”.

Depois de três anos de execução do projeto, no ano de 2008 ele foi estendido à outra escola da rede pública da mesma cidade, agora na região central. Os bons resultados foram os motivos pelos quais houve a ampliação do projeto.

No primeiro ano de implementação do projeto na segunda escola, a quantidade de alunos por turma era de oito a dez alunos e o tempo de duração foi ampliado para uma hora e quinze minutos. Foram atendidos nesse primeiro ano mais de cinquenta alunos. Identificaremos esta escola como “Escola B”.



Relatamos sobre a implementação do projeto nas escolas A e B agora será descrito os desafios e as mudanças que houveram do início do projeto até agora, isto é, seis anos após o início do projeto na “Escola A” e três anos na “Escola B” e como o projeto está sendo executado no ano de 2010.

No que se refere ao tempo, verificou-se que 50 minutos eram insuficientes para alcançar um bom rendimento de aprendizado, desse modo, verificou-se a necessidade de ampliação do tempo das aulas. No ano de 2006 ampliou-se o tempo de aula para uma hora e quinze minutos. Em 2008 quando o projeto foi implantado na “Escola B” as primeiras turmas já foram iniciadas com o tempo de uma hora e quinze minutos. No entanto, o tempo ainda não era suficiente e a partir de 2009 ampliou-se o tempo de aula tanto na “Escola A” quanto na “Escola B” para uma hora e trinta minutos.

No quesito aulas semanais, no ano de 2009 e 2010 na “Escola B” as turmas do período matutino tiveram duas aulas por semana de uma hora e 30 minutos, sendo que os alunos do período vespertino da “Escola B” e todos os alunos da escola “Escola A” continuaram tendo apenas uma aula por semana, devido à impossibilidade do professor ministrar duas aulas semanais em todas as turmas das duas escolas. Verificou-se que o desempenho de aprendizagem dos alunos que tiveram duas aulas semanais foi superior ao dos que tiveram apenas uma.

Constatou-se, assim, que é preferível para o método de ensino coletivo de violão duas aulas semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Tal constatação confirma a experiência de professores, como Flávia Cruvinel, que considera ideal destinar duas aulas por semana para o ensino coletivo.

O projeto é realizado no contra turno escolar, ou seja, os alunos do período vespertino participam do projeto no período matutino, os alunos do período matutino participam do projeto no período vespertino e os alunos do período noturno podem escolher em qual período participar.

Infelizmente há uma maior evasão dos alunos do ensino médio no projeto, isso ocorre, principalmente, devido à inserção no mercado de trabalho, onde grande parte consegue seu primeiro emprego, não sendo mais possível frequentar as aulas.

Iremos apresentar abaixo a metodologia utilizada no projeto de ensino coletivo de violão, a qual foi criada a partir da experiência vivenciada pelo professor na “Escola A” e que mais tarde foi implementada na “Escola B”. Vale ressaltar que é utilizado como material didático uma apostila de violão, criado em 2003 pelo professor, voltado inicialmente para ministrar aulas de violão particulares e individuais.



A apostila é dividida em três volumes, sendo que o volume 1 é utilizado por todos os alunos do projeto. Este volume privilegiava, em 2003, tão somente o sistema de músicas cifradas e a nomenclatura dos ritmos na pauta, buscando assim um conhecimento amplo dos ritmos trabalhados pela mão direita no violão popular. Com a utilização da apostila de violão no projeto de ensino coletivo, se faz necessário um constante processo de atualização da mesma, que ao final de cada ano é revista, modificada e ampliada pelo professor. Os volumes 2 e 3 destinam-se exclusivamente ao desenvolvimento do repertório de músicas populares cifradas.

Atualmente a apostila já contempla além da proposta inicial, a leitura e a escrita musical tradicional, onde se inseriu os arranjos instrumentais² a duas, a três e a quatro vozes, de canções populares brasileiras, escritas especificamente para o projeto de ensino coletivo, como também a escrita de adaptações de músicas clássicas conhecidas para duas vozes.

É utilizada ainda uma leitura musical diferenciada para algumas melodias, onde se escreve o nome das notas por extenso, sendo indicada a nota grave seguida por uma vírgula, nota média sem nada e a nota aguda seguida por uma aspa, sendo que a divisão rítmica não é indicada, pois os alunos já conhecem a ritmo da música ou passam a conhecer antes de tocá-la. Este sistema é empregado ao invés da tradicional tablatura, pelo fato do aluno poder ler e tocar, sabendo qual nota está sendo executada no braço do violão, o que não acontece no método anterior.

O repertório escolhido para a montagem da apostila foi baseado em dois aspectos. O primeiro refere-se à questão do desenvolvimento técnico progressivo, onde se começa primeiramente com ritmos dedilhados, como, canção, balada e valsa, para que os alunos possam desenvolver a sonoridade dos acordes, simultaneamente com o acompanhamento da voz, para depois entrarem nas batidas como marcha, Guarânia, Toada, Reggae, Rock e assim progressivamente. Além disso, realiza-se a execução de melodias fáceis para que o aluno conheça, além dos acordes, as notas no braço do violão.

O segundo aspecto refere-se à influência das letras das músicas sobre o ouvinte, onde

propõe-se aos professores uma maior seleção das músicas que são trabalhadas na escola e na sala de aula, não proibindo simplesmente o uso dessa ou daquela música, para desenvolver nos alunos uma apreciação musical consciente e crítica, formando assim, não mais um ouvinte passivo, mas um indivíduo que possa fazer uma reflexão crítica de todo material que lê, ouve ou assiste no seu dia a dia. (SÁ, 2003, p. 199)

²

Alguns arranjos instrumentais foram realizados por um músico especialista nesta área.



No projeto é utilizado um repertório, buscando fornecer aos alunos uma visão ampla das possibilidades harmônicas e melódicas do violão, sendo que no decorrer do ano os próprios alunos sugerem e contribuem para a escolha do repertório. Já ocorreram eventos onde o projeto apresentou músicas caipiras, bossa nova, samba, Rock e Reggae mostrando ao público um repertório bastante variado em uma única apresentação.

Nas duas escolas em que o projeto é realizado não há testes de seleção para novos alunos, pois acredita-se que todos possam aprender, bastando para isso disciplina e estudo. É feita apenas a inscrição do aluno sendo que as aulas são gratuitas, ele escolhe dentre os horários disponíveis o que melhor atende às suas necessidades. Os alunos que dizem ter algum conhecimento de violão são encaminhados para assistir uma aula dos alunos veteranos, para eles mesmos avaliarem se conseguem ou não acompanhar a turma existente ou se preferem ser matriculados nas turmas de alunos iniciantes.

O espaço físico para a realização do projeto é um fator importante que pode facilitar ou dificultar o bom desenvolvimento das aulas. Na “Escola A” o projeto é realizado na sala dos professores, que é ao mesmo tempo a sala da coordenação pedagógica, sendo que no dia do projeto de violão os três grupos compartilham o mesmo ambiente, o que muitas vezes acaba interferindo na concentração dos alunos, o que pode comprometer o desempenho do aprendizado. Já na “Escola B” o projeto tem uma sala específica e isolada das demais salas e da coordenação da escola, o que favorece uma maior concentração dos alunos e um melhor desenvolvimento das atividades.

Uma experiência que vem sendo aplicada e alcançando bons resultados nas duas escolas é a indicação dos alunos mais avançados como monitores, onde eles auxiliam os que apresentam uma maior dificuldade técnica e também os que perderam alguma aula, pois como as aulas são coletivas, fica quase impossível o professor repassar só para um aluno o conteúdo perdido.

Nas aulas trabalha-se tanto o acompanhamento para a voz, através da cifra, quanto a execução da melodia. Divide-se a turma em grupos, enquanto um grupo toca a melodia o outro executa o acompanhamento da música. Trabalha-se o início da leitura musical, o estudo de solos aprendidos de ouvido, além de arranjos para até quatro vozes. Já ocorreram dois recitais onde se apresentaram juntos os alunos das duas escolas, o que os tem motivado bastante.

O grande desafio deste ano de 2010 na “Escola B”, foi à experiência de montar turmas com mais de 20 alunos, devido à grande procura. Embora houvesse receio de perder o



rendimento de aprendizado no projeto, percebeu-se que não houve queda tão significativa como se esperava, pois o desempenho das turmas permaneceu semelhante, se comparado ao das turmas formadas com até 10 alunos. Isso se dá principalmente devido ao apoio dos alunos monitores, que auxiliam desde a afinação dos instrumentos como também durante as aulas.

Um dado que vem corroborar a eficácia do projeto, como método de iniciação musical, é a grande quantidade de alunos que passaram pelo projeto e estão procurando um estudo musical mais profundo, com a inserção em cursos técnicos de música em escolas especializadas, como também a atuação como músicos instrumentistas em bandas e Igrejas.

Atualmente na “Escola A” existem 39 alunos que frequentam as aulas e na “Escola B” 77³ alunos.

Considerações Finais

Já com seis anos de existência, o projeto de ensino coletivo de violão se revela como uma possibilidade concreta de ensino para as escolas públicas de ensino regular, verificou-se que o sistema é melhor aproveitado quando direcionado para alunos iniciantes, num período aproximado de dois anos, mas o projeto tem experiências com turmas que ultrapassaram esse período e que continuam com um bom aproveitamento, pois os alunos estão em um mesmo nível técnico e com uma dedicação de estudo semelhante.

O projeto demonstrou, nesses anos, vários aspectos positivos além do estudo e conhecimento musical, como a integração e o desenvolvimento da auto-estima de todos os alunos que participam do projeto. Tem proporcionado o desenvolvimento da atenção, coordenação psicomotora e a disciplina dos alunos em todo contexto escolar. Esta “melhora” no desempenho dos alunos é notada pelos professores e coordenação pedagógica.

Com a música, os alunos se tornam mais atuantes na escola, perdem a timidez e melhoram a convivência e, por isso, alcançam um rendimento maior nos estudos.

O projeto veio alegrar as duas escolas e mesmo nos dias em que não há aulas de violão, os alunos trazem o instrumento, fazem pequenas rodas, tocam e cantam durante o recreio, a música transformou a rotina das duas escolas em que o projeto foi implantado.

³ Um dos fatores que explicam a maior quantidade de alunos refere-se, primeiro, ao tamanho da escola, isto é, é uma escola de grande porte e, segundo, a participação da escola que adquiriu 11 violões que estão sendo emprestados aos alunos que não tem condições de comprar um violão.



Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiás. *Anais...* Goiânia: 2004. p. 30-36.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. *A Influência das Letras das Músicas no Ouvinte: Um Estudo*. Monografia (Licenciatura em Educação Musical) – Escola de Música e Artes Cênicas. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

_____. e BORBA, Renato. *O melhor do violão popular*. Goiânia, 2003.

TEIXEIRA, Maurício Sá Barreto. *Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TOURINHO, Cristina. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM, 2008.

VIEIRA, Gabriel. Ensino Coletivo de Violão: Técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul: ABEM, 2007. p. 1-12.



Ensino de música na educação básica: a conquista do tempo e do lugar da música na escola na perspectiva dos professores e direção

Andréia Veber
andreiaveber@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado¹ a qual teve como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. 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. Neste texto, abordo as questões relacionadas à conquista do tempo e do lugar do ensino de música na escola pesquisada. Os resultados mostram que a conquista do tempo e do lugar da música na EEBCAL estava associada às práticas musicais vividas a partir da aula de música, que se refletiam nos demais tempos escolares. Essas vivências fizeram com que o ensino de música conquistasse seu lugar na escola, adquirindo reconhecimento e legitimidade, transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.

Palavras-chave: Música na escola, educação integral, tempos escolares.

Introdução

Este texto apresenta um recorte de minha dissertação de mestrado, que 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 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.

¹ Intitulada “Ensino de música na educação básica: Um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina”.



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)

Educação integral está relacionada com a formação completa, global do indivíduo. Já a educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. 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).

A análise dos dados da pesquisa teve como fio condutor o processo de escolarização da música nos diferentes tempos e espaços vividos na escola. O fio condutor, por sua vez, foi constituído a partir da correlação entre a leitura e categorização dos dados, os objetivos da pesquisa e o conceito de tempos escolares de Gimeno Sacristán (2008).

Neste trabalho, tenho como objetivo apresentar as questões relacionadas à conquista do tempo e do lugar do ensino de música na escola na perspectiva de professores e direção, entendendo “lugar” sob a perspectiva trazida por Viñao Frago (2001), para o qual lugar é algo que se constrói. Para o autor, o espaço é algo que é projetado, visualizado, ou seja, dado a priori. O lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço.

A música na escola: o que dizem as pesquisas

Na área da educação musical há um número crescente de pesquisas e estudos, na última década, que buscam entender as perspectivas para o ensino de música na escola sob enfoques diversificados. (por exemplo: FURQUIM; BELLOCHIO, 2009; PENNA, 2007; 2004a; 2004b; 2001; QUEIROZ; MARINHO, 2007; BELLOQUIO, 2002; 2001; 2000; ARROYO, 2005; DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005; FIGUEIREDO, 2005; 2002; SOUZA et al., 2002).

Algumas dessas pesquisas apontam que a área da educação musical parece ainda enfrentar certa instabilidade, pois são escassas as escolas que contam com a atuação de um



professor de música e/ou que oferecem música como um de seus componentes curriculares (DEL BEN, 2005; PENNA, 2004b; 2002). Alguns estudos também sugerem que, em muitas escolas, as atividades de ensino de música são esporádicas e não parecem integrar os projetos pedagógicos das instituições, visto serem definidas e construídas somente a partir de interesses e iniciativas individuais de seus professores (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005). São fatores que sinalizam a intermitência do ensino de música como parte dos processos de escolarização na educação básica, o que sugere certa dificuldade em constituir o lugar do ensino de música na escola.

O espaço e o lugar da música na EEBCAL

Na EEBCAL, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola possibilitou a inserção de novas áreas do conhecimento que até então não eram contempladas, dentre elas, a música. A partir de sua inserção no currículo, o ensino de música teve seu espaço constituído: eram três aulas semanais, de aproximadamente 45 minutos cada. A rotina das aulas de música era marcada por vivências que aconteciam por meio de atividades de execução (utilizando-se da flauta doce, da percussão e do canto como principais instrumentos), atividades de apreciação musical (seja ouvindo o trabalho dos colegas ou gravações diversas) e, menos frequentemente, atividades de composição, improvisação e arranjo.

Segundo Penna (2004b), se a música não ocupa o espaço tido como potencial nas escolas torna-se difícil a conquista de reconhecimento e valorização. A consequência disso é que, se a música não ocupa um espaço nas práticas escolares, “[...] a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa” (PENNA, 2004b, p. 11). Segundo a autora, a partir do momento em que o ensino de música não se faz presente na escola, ele deixa de ser reivindicado. A situação vivenciada na EEBCAL vai ao encontro da afirmação de Penna (2004b), pois, para muitos professores, como a música não estava na escola, não havia como saber o quanto ela poderia ser importante ou contribuir com a escola. Na EEBCAL, somente a partir do momento em que o ensino de música passou a ser uma prática formal é que eles puderam atribuir importância a essa prática. Isso, tanto para os alunos quanto para a escola, como afirmou a professora Marise:

Antes, quando eu não tinha conhecimento dessa disciplina nas outras escolas em que eu trabalhei, ou até mesmo aqui, no período normal, assim, meio período, não se dava conta do que estava perdendo, se desconhecia, na verdade. Porque não sabia se era bom ou não, simplesmente desconhecia.



Quando eu comecei a trabalhar aqui, que eu vi o processo, o quanto isso é gostoso, como é bom de ouvir, uns dizem assim, um barulho diferente e que não te perturba, tu escuta lá do outro lado, as crianças cantando e quanto isso ainda ajuda. Então, crescer em uma escola sem música, hoje, eu acho que teria uma diferença bem grande. Pra quem vive isso no dia-a-dia, pra quem convive com isso, sabe do que eu estou falando. Em termos de aprendizagem mesmo, tem tudo o que os alunos aprendem, que eles se envolvem com a música mesmo. Isso tudo é muito importante, e antes a gente desconhecia. (professora Marise)

O ensino de música começava a construir seu lugar nessa organização social, atingindo o reconhecimento e se tornando uma prática valorizada e vista como necessária na escola. A conquista de legitimidade, do convencimento por parte de todos, colocando a música como uma área tão valorizada quanto aquelas que já faziam parte do currículo da escola, ficou evidente na fala dos professores, como exemplificado a seguir:

É uma disciplina que ganhou a legitimidade, digamos. (...) o que eu percebo da escola é que a música tem sido importante e tem dado conta daquilo a que se propõe em termos de educação musical em instituição escolar. Os nossos alunos, eles estão vivendo a música, eles estão aprendendo com a música. (professora Simone)

Na fala dos professores essa legitimidade mostrava-se atrelada, também, aos recursos que foram gradativamente disponibilizados para as aulas de música. Para a professora de música, o fato de ter um espaço físico, materiais disponíveis e um espaço específico no currículo, possibilitava a realização de um trabalho de qualidade, que passou a ser valorizado por todos, principalmente pelos alunos, como aponta

Esse lugar, esse espaço reservado pra música é muito importante. Os alunos valorizam isso. “Vamos pra sala de música”. É um espaço pra isso. Lá, eles têm instrumentos musicais, têm recursos, é um espaço diferente, especial. Então, daí tu percebe que tem um olhar diferente pra música ali. Tem os professores que respeitam como uma área que não é só pra datas festivas, tem o apoio da direção, que é muito grande, da secretaria e todo mundo. Ela [a música] é bastante valorizada. (professora de música, Mariana)

Mesmo com limitações de espaço para outras atividades, a escola possuía uma sala própria para as aulas de música, equipada com instrumentos musicais e suporte tecnológico, preparada exclusivamente para essas aulas. Esse fator parece ir ao encontro da importância atribuída ao ensino de música na escola. Foi um espaço conquistado com o passar dos anos, e, para alguns professores, principalmente aqueles que haviam começado a atuar na escola recentemente, era “[...] inconcebível a idéia de ter um espaço pra aula de música e não ter, por exemplo, uma biblioteca” (professora Isadora). Talvez, essa não seja uma questão de



prioridades, mas de adaptação para melhor atender a todas as necessidades da escola. A escola passou por adaptação de espaços com a inserção de novas áreas do conhecimento e, com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de ter um espaço também para as necessidades advindas das demais práticas, relacionadas a essas áreas.

A conquista do espaço físico para as aulas de música aconteceu a partir de necessidades advindas de sua prática cotidiana. Devido à quantidade de equipamentos adquiridos e manuseados em sua prática diária, ela necessitava de um espaço físico, tanto para guardar esses equipamentos quanto para utilizá-los, o que era inviável dentro das salas de aula de cada série, segundo o diretor da escola. Como observou um dos professores, “uma necessidade gerou a outra, né? Chegou uma hora que não tinha mais como o professor de música ficar carregando aquele montão de coisas pela escola” (DC²).

Mas, para o diretor da escola, Mateus, a estabilidade do ensino de música na escola dependia, ainda, da construção de um currículo para a área de música na escola, de forma a garantir a continuidade das propostas e ir ao encontro das perspectivas da escola com relação ao ensino de música.

A gente precisa criar uma forma de ter um currículo que possa ser enfrentado e aplicado por pessoas diferentes, sem prejudicar o projeto, sem ter visões diferentes. (...) Eu acho que nenhum trabalho pode estar vinculado a uma determinada pessoa, e, se essa pessoa deixar de existir, o trabalho ser todo modificado ou ser deixado de lado. (diretor Mateus)

A segunda etapa de entrevistas com os professores foi marcada pela saída da professora de música, por motivo de saúde. Nas falas de alguns professores, ficaram registradas suas angústias com a possibilidade de a escola ficar sem aula de música ou sem um profissional com formação específica na área. Para a professora Vivian,

Uma pessoa que estudou a música, ela traz pro aluno um conhecimento que um pedagogo normalmente não tem. Ou que outro profissional, de outra área, não tem. Que é despertar o ouvir, despertar pra determinados sons, pra forma de produzir os sons. O profissional de música na escola, eu vejo que é muito importante. Depois que nós tivemos aqui na escola é que eu percebi o quanto isso ajudou a desenvolver a questão do conhecimento dos instrumentos e tudo mais, que a gente não tinha nenhuma noção, de tonalidade, de... 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. Eu vejo que tem uma diferença muito grande de quando elas cantavam comigo na sala de aula, ou com outro professor que é pedagogo, ou um outro profissional. (professora Vívian)

²

DC – Diário de Campo



Nessa fala, ela destacou o reconhecimento da existência de conhecimentos específicos que eram trabalhados na aula de música, que, para ela, só poderiam ser desenvolvidos por um professor que tivesse formação em música.

Com a saída da professora de música, em um curto período de tempo, passaram pela escola dois professores, porém, ambos desistiram das aulas antes do segundo dia de trabalho. Alguns professores entrevistados atribuíram tal desistência ao fato de que esses novos professores não tinham habilitação específica na área de música. Em uma das conversas que presenciei na sala dos professores, um professor dizia que não adiantaria trazer mais esses professores para dar aula (referindo-se aos professores que haviam passado pela escola recentemente). O professor deveria ser formado em música, pois, como disse, “não adianta, a gente, a escola já tem uma referência de música agora, então, qualquer um que não tem a formação pra dar aula, chega aqui e se assusta. Acaba indo embora porque não sabe nem o que fazer com os alunos” (DC).

A fala desse professor revela a existência de uma concepção de educação musical, por parte da escola, que parece estar formada. Concepção esta que encontra suas raízes nas práticas musicais realizadas a partir da inserção do ensino de música no currículo. No momento em que a escola passou a perceber suas próprias concepções com relação ao ensino de música, a angústia dos professores pareceu aumentar frente à possível falta de um professor com formação em música para atuar na escola.

A professora de música, Mariana, discorreu sobre a dificuldade da escola em conseguir um profissional para assumir as aulas de música, chamando a atenção para os possíveis motivos que levam os profissionais habilitados a não querer atuar nas escolas de educação básica. Esses motivos vão ao encontro daqueles apresentados por Penna (2004b): a falta de valorização da área de música na escola, as condições de trabalho, geralmente precárias nas escolas, e os baixos salários. Para a professora Mariana, com exceção das questões salariais, a EEBCAL apresentava condições ideais para desenvolver um trabalho com qualidade nas aulas de música: “nós temos uma sala de música, com instrumentos, equipada, e tem pessoas que valorizam. A disciplina de música é valorizada na escola” (DC).

Porém, esbarrava em uma segunda questão, que é a dificuldade de acesso à escola. O fato de ser um município localizado no interior do Estado parecia desestimular os professores que visitavam a escola com o objetivo de assumir as aulas. Como justificou a professora, nem mesmo a estrutura disponível superava a distância que teriam que percorrer todos os dias para chegar até a escola, apesar de ela estar localizada a menos de 30 quilômetros da capital, Florianópolis (DC).



A experiência vivida na EEBCAL com a inserção do ensino de música no currículo sugere que a conquista do lugar do ensino de música na escola passa por questões diversificadas, dentre elas: a valorização das vivências musicais dos alunos dentro ou fora das aulas; a conquista de espaço físico, devido a necessidades criadas pela própria prática do ensino de música na escola; a necessidade de ter, entre os professores, a presença de um profissional com formação específica na área; e, ainda, para garantir a continuidade das propostas educacionais na área, a construção de um currículo de música para a escola.

Os fatores apontados como propulsores da conquista do lugar da música na EEBCAL reforçam a idéia de que a inserção do ensino de música na escola parece ser um dos passos para que o mesmo se torne uma prática estável e seja reconhecido como parte da escola.

Conclusões

A partir da inserção no Projeto EPI, o tempo de permanência dos alunos na EEBCAL foi ampliado para período integral e fez-se necessário decidir como esse tempo seria ocupado. Com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, uma das primeiras iniciativas foi a inserção de novas áreas de conhecimento no currículo, como forma de ocupar o tempo ampliado.

A música foi uma das áreas inseridas no currículo e o ensino de música passou a ocupar um espaço específico na organização do tempo escolar, a dizer, os três períodos destinados para as aulas de música. Essa garantia de um tempo estabelecido para as aulas de música dentro do horário escolar contribuiu para que fosse instituída, na escola, uma rotina com a música.

A movimentação gerada pelas práticas musicais contribuiu para a visão que se estabeleceu na escola sobre a necessidade de ter o ensino de música em seu currículo. Os participantes da comunidade escolar puderam construir referências sobre o ensino de música na escola, indo ao encontro da reflexão de Figueiredo (2005):

É preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isso ocorresse haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

Na EEBCAL, a escolarização da música aconteceu a partir da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Mas, a conquista de seu lugar parece estar relacionada à



atribuição de sentido dada às práticas educativo-musicais desenvolvidas, ao atendimento a expectativas da escola, e ao reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas.

A importância dada à música na EEBCAL estava associada às práticas musicais vividas a partir da aula de música, que se refletiam nos demais tempos escolares. 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.



Referências

- ARROYO, M. Música na floresta do lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.
- BELLOCHIO, C. R. . Escola-Licenciatura em música-pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 41-49, 2002.
- _____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre - PPG Música, p. 41-48, 2001.
- _____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação), programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- 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. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.
- _____. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*, Florianópolis, v. 1 n.1, p. 43-58, 2002.
- FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- ABEM, 2009, Itajaí/SC. *Anais*. Itajaí: ABEM, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en educación*. Editora Morata, Madrid: 2008.
- HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: Um survey com professores de Arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- PENNA, Maura; Conquistando Espaços para a Música na Escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16 E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais* . Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-9.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, março. 2004a.



_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.11, p. 7-16, set. 2004b.

_____. Professores de música nas escolas Públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.7, p. 7-19, set. 2002.

_____. Música na escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. *É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. Maura Penna (coord.) Yara Rosa Peregrino...(et al.), João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, p. 113- 134, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo da 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, set. 2007.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.12, p. 49-56, mar. 2005.

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.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação Básica: Um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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.



Ensino de percepção musical e aprendizagens informais: um estudo de caso com alunos de um curso de música popular

Darcy Alcantara Neto
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
darcyalcantaraneto@gmail.com

Resumo: O artigo descreve uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é compreender os significados atribuídos por alunos de um curso de bacharelado em música popular às habilidades e conhecimentos relacionados à “teoria e percepção musical”, buscando identificar possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre suas práticas musicais, especialmente em relação à dimensão da escuta. Como músicos populares, estes alunos possuem um background em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, tais alunos também apresentam conhecimentos e habilidades formais (em especial, a utilização das ferramentas de leitura e escrita musical convencional e o reconhecimento auditivo de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados para o ingresso em um curso de música, por meio de exames específicos. Os perfis dos alunos conjugam, assim, características típicas de aprendizagens formais e informais. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza a abordagem conhecida como “estudo de caso instrumental”, e empregará questionários e grupos focais como instrumentos de coleta de dados. Os discursos dos alunos serão interpretados à luz de outras pesquisas acerca do ensino de percepção musical (que caracterizam o ensino tradicional como fragmentado, descontextualizado, mecânico e distante da própria “música”) e a respeito de como os músicos populares aprendem.

Palavras-chave: ensino de percepção musical, aprendizagem informal, música popular.

1. Introdução

O texto aqui apresentado é um relato de uma pesquisa em andamento, intitulada: “Ensino de percepção musical e aprendizagens informais: um estudo de caso com alunos de um curso de música popular”, realizada em nível de Mestrado. A pesquisa teve início em 2009, e apresenta-se em estágio de coleta e análise inicial dos dados. Serão apresentados resumidamente seus objetivos, justificativa, fundamentação teórica e desenvolvimento metodológico, ressaltando ainda algumas das contribuições esperadas para a área da educação musical.



2. Justificativa

Nas últimas décadas, a criação de cursos de graduação em música popular oportunizou o ingresso nas universidades de alunos que durante muito tempo foram excluídos do universo acadêmico-musical, por não demonstrarem conhecimentos e habilidades associados à tradição clássica europeia, como o domínio das ferramentas de leitura e escrita musical e a prática de reprodução de um repertório de composições que integram o cânone ocidental “clássico”.

O choque originado a partir do encontro de conhecimentos obtidos por meio de aprendizagens “informais” com os contextos “formais” deveria ocasionar transformações políticas, ideológicas e curriculares no ensino superior de música, no Brasil. As aulas de percepção musical, no entanto, permaneceram como um espaço em que mudanças foram quase imperceptíveis. A literatura a respeito delinea um quadro de práticas marcadas pela fragmentação e cristalização de um saber descontextualizado, centrado na repetição e reprodução de exercícios, por meio de um repertório artificial e desprovido de maior significação musical para o aluno.

Na pesquisa realizada por Otutumi (2008, p. 180-181), com a participação de 90% das IES que oferecem cursos de música no país¹, 60% dos docentes entrevistados apontam que os alunos “[...] têm dificuldades, pois não tiveram uma boa formação de base anterior”. A heterogeneidade é também mencionada por 86,6% dos educadores como um fator problemático para o desenvolvimento de estratégias de ensino em percepção musical². As definições de uma “boa formação de base anterior” e de “heterogeneidade”, mais que categorias absolutas, devem ser consideradas tendo em vista os delineamentos culturais característicos de uma educação musical que historicamente se ateu à preparação de intérpretes para a música europeia de concerto.

Essa herança pedagógica privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional. Dessa forma considera-se educado musicalmente aquele indivíduo que sabe ler e escrever música dentro das regras dessa notação. Outros saberes e competências musicais como, por exemplo, aqueles vindos de práticas informais de aprendizagem sempre ficaram à margem dos

¹ Em números absolutos, foram aplicados questionários com 60 docentes de 52 Instituições de Ensino Superior (IES).

² Para 71,7% dos docentes, a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento do trabalho didático é o “conhecimento muito heterogêneo dos alunos”, seguida da “heterogeneidade aliada a outros fatores”, com 14,9% (Otutumi, 2008, p. 182). Estes valores, somados, caracterizam o montante total de 86,6% de respostas citado no texto.



processos considerados válidos pelos conservatórios e escolas de música. (FEICHAS, 2008, p. 1).

Assim, a representação social vigente que considera que “saber música” é “saber ler música” desconsidera a riqueza das práticas musicais que existem independentemente da notação, contribuindo para a desmotivação dos alunos, e para que muitos desistam de estudar música. As iniciativas que visam a se contrapor a esse modelo permanecem ainda como ações isoladas, e a pequena produção acadêmica sobre o tema no Brasil dificulta observar a questão de outra perspectiva, alternativa à visão (quase) hegemônica que transfere a “responsabilidade” do processo educativo ao aluno.

3. Objetivos

Através desta pesquisa, pretendo compreender os significados atribuídos por alunos de um curso de bacharelado em música popular às habilidades e conhecimentos musicais formais relacionados à “teoria e percepção musical”.

Como “músicos populares”, estes alunos possuem um background musical em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, os alunos também apresentam conhecimentos e habilidades adquiridos por meios formais (em especial, a utilização de ferramentas da leitura e escrita musical convencional e o reconhecimento auditivo de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados no exame vestibular.

Pretendo investigar assim também possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre as práticas musicais dos alunos, especialmente no que se refere à dimensão da escuta.

4. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica que orientará a análise dos dados compreende dois âmbitos de pesquisas: 1) o ensino de percepção musical e 2) as relações entre música popular, aprendizagens informais e educação musical.



4.1. Ensino de percepção musical

O levantamento bibliográfico sobre o tema “ensino de percepção musical” revela uma acentuada escassez de dissertações, teses e artigos, na literatura nacional, em comparação a outras sub-áreas da educação musical, ainda que seja visível um pequeno crescimento, a partir de meados da década de 90³, em conformidade com o que aponta Otutumi (2008, p. 53).

A maior parte dos textos é enfática em apontar críticas ao ensino tradicional. Uma das críticas mais recorrentes revela a fragmentação e descontextualização dos conhecimentos:

No ensino de teoria e percepção da música verifica-se constantemente uma abordagem que privilegia o desenvolvimento de um pensar fragmentado, linear, cumulativo, distante do próprio fenômeno denominado ‘música’, e o que é mais sério, um pensar desprovido de sentido ou significação ‘musical’. (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 120)

Grossi e Montandon (2005, p. 121) alertam também para o fato de que

[...] o ensino da teoria continua ainda a ser entendido como ensino de nomes, fórmulas, e curiosidades da notação musical, e muitos dos materiais pedagógicos utilizados ou reforçam essa visão ou são entendidos como tal. A percepção, por outro lado, continua a enfatizar as habilidades discriminatórias entre sons, acordes e frases, sem relação com um pensar musical integrado [...].

Ferreira (2000, p. 135) também adverte para a fragmentação dos conteúdos (ritmo, melodia, harmonia, timbre, dinâmica, etc.), e dos próprios trechos musicais utilizados nas aulas. Para a autora, ainda se trabalha tecnicamente o treino auditivo, de maneira adestradora, estéril e árida. Tal concepção limita a abrangência da música e desconsidera a diversidade e riqueza das vivências musicais, conforme argumenta Grossi⁴ (2003 apud LACORTE, 2005, p. 141). Para França (2003, p. 53), “Programas de ensino de música são frequentemente delineados em função dos parâmetros altura, duração, timbre e intensidade, provocando a fragmentação e redução da música aos seus elementos materiais”. Nas aulas, usualmente, torna-se difícil relacionar esses sons com os aspectos psicológicos, simbólicos e emocionais de nossas vidas.

Para Lacorte (2005, p. 138), “A concepção de percepção musical nas escolas e conservatórios de música relaciona-se frequentemente à capacidade do aluno de representar a

³ Para uma revisão atualizada, com quadros estatísticos demonstrando como o tema “percepção musical” é abordado na literatura científica brasileira e em metodologias desenvolvidas, desde as primeiras décadas do século XX, cf. Otutumi (2008).

⁴ GROSSI, C. Percepção e sentido da música para a educação musical. Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Universidade Federal do Goiás. 2003. p. 71-84.



grafia sonora do discurso musical corretamente”. A ênfase nestas habilidades está relacionada ao fato de que ainda é comum as pessoas associarem o “saber musical” ao domínio do código escrito musical, o que tem contribuído para que muitos desistam de aprender música.

É comum as pessoas dizerem: ‘Eu sou musical, mas não sei ler música’. Existe uma outra variante dessa ideia que é: ‘Eu não sei nada de música’. Duvidando que alguém não saiba nada de música, já ouvi a seguinte resposta: ‘Eu não conheço aquelas bolinhas’. Ou seja, se eu não sei ler música, logo não sei música. A meu ver, é preciso desconstruir essa representação de saber música que, de uma forma negativa, tem contribuído para que muitos desistam de aprender música. (SOUZA, 2004, p. 208)

A notação musical, no contexto de aulas de teoria e percepção musical, para alguns autores, se constitui assim em um poderoso instrumento de exclusão (SOUZA, 2004, p. 206; GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122). “É comum encontrar pessoas que frequentaram aulas de teoria da música afirmando ter abandonado o estudo musical devido à ineficácia de um ensino que privilegia a informação mecânica, a memória e a prática descontextualizada de sentido para aqueles que buscam aprender música” (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 122). Na mesma direção, Ferreira alerta para o caráter autoritário e excludente do ensino da escrita musical, pois “[...] parte-se do pressuposto de que todos ouvem e lêem a mesma coisa, da mesma forma, no mesmo tempo.” (FERREIRA, 2000, p. 133)

Acerca dos recursos materiais, Lacorte (2005, p. 142) afirma restringirem-se ao piano (“muitas vezes desafinado”), quadro-negro e, para alguns professores, toca-fitas ou CD, o que está de acordo com os dados levantados por Otutumi (2008)⁵, desconsiderando-se a pluralidade de veículos para a música na contemporaneidade, como a internet, CDs, DVDs, filmadoras e câmeras digitais, filmes, desenhos animados, videoclipes e peças teatrais. Na mesma direção, Bhering (2003) alerta ainda para a falta de material didático para atuantes da música popular que contemple a diversidade de gêneros da música brasileira.

Entre as concepções mais recentes que visam a oferecer alternativas ao ensino tradicional⁶, Swanwick (2003, p. 69) pontua que “a sequência de procedimentos mais efetiva

⁵ Otutumi (2008) constata que, nas IES, 83,3% dos professores dizem empregar piano ou teclado como único instrumento referencial nas aulas, outros 10,2% utilizam piano ou teclado aliado a outros instrumentos, e apenas 6,5% dos professores utilizam outros instrumentos (OTUTUMI, 2008, p. 173). Em relação à utilização de “materiais de apoio”, com 61,7%, o CD de áudio foi o material mais apontado pelos docentes, destacando-se em comparação a outras categorias, que tiveram percentuais entre 1 e 8%.

⁶ As propostas pedagógico-musicais conhecidas como “métodos ativos”, influenciadas pela corrente pedagógica escolanovista, desenvolvidos na primeira metade do século XX, por Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Sá Pereira e Liddy Mignone, entre outros, consideram que o fazer musical (isto é, a vivência) deve preceder a leitura e escrita musical, utilizando muitas vezes formas alternativas de notação⁶ (FERNANDES, 1998, p. 52-4). Também o fazem as abordagens que enfatizam a escuta, propostas por Edgard Willems, Violeta de Gainza, John Paynter e R. Murray Schafer, para citar alguns dos mais difundidos no Brasil. A partir da segunda metade do século XX,

é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Contrapondo-se à necessidade da utilização da escrita musical convencional em uma etapa posterior (praticada em muitos métodos ativos), o autor discorda “que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com *algumas* músicas. Muitas vezes essa capacidade é desnecessária.” Swanwick utiliza exemplos de músicos de outras culturas diferentes da tradição clássica (como o jazz, a música indiana, o rock ou a capoeira brasileira) que “têm muito para ensinar sobre as virtudes de tocar ‘de ouvido’, sobre as possibilidades de ampliação da memória e da improvisação coletiva” (p. 69)⁷.

No Brasil, há outros autores que propõem novas abordagens didáticas para o ensino da percepção musical, ampliando sua abrangência, para além de ler e escrever música, contemplando também as dimensões de ouvir, criar e interpretar música, em que se incluem, mais recentemente, os trabalhos de Ferreira (2000), França (2003), e a abordagem contextualizada em gêneros musicais como o choro, o samba e a bossa nova desenvolvida por Bhering (2003). Alguns autores enfatizam a importância da construção social do conhecimento nas aulas, tradicionalmente focadas no indivíduo. São exemplos as propostas de Barbosa (2005; 2009) que sugere uma perspectiva teórica baseada em Vigotski, e Grossi & Montandon (2005), que, fundamentando-se no “aprendizado por competências”, contrapõem-se à centralidade no conteúdo e na informação, e o trabalho passa a ser direcionado para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (GROSSI e MONTANDON, 2005, p. 124).

4.2. Música popular, aprendizagens informais e educação musical

A relação entre música popular e educação musical, para além da inclusão de um novo repertório nas aulas de música, deve ser situada em uma perspectiva mais ampla, que envolve o estabelecimento de novos referenciais teóricos e críticos para o estudo da música, em seus contextos de produção, transmissão e recepção. Tal perspectiva, na educação musical, recebeu

também os “laboratórios de som” ou “oficinas de música”, ao incentivar o trabalho em grupo, fomentam a compreensão da função social da escrita, no sentido de registrar e transmitir o conhecimento musical. (FERNANDES, 1998, p. 53).

⁷ Swanwick (2003, p. 70) argumenta ainda a favor da centralidade das atividades de composição, execução e apreciação, como as mais relevantes no processo pedagógico-musical, definindo a aquisição de técnica e os estudos de literatura (em que estão inseridos os conhecimentos da notação musical) como atividades “secundárias” – concepção sintetizada na sigla “CLASP”⁷. A esse respeito, cf. Swanwick, K. **A Basis for music education**. Londres: Routledge, 1979.



contribuições de outras disciplinas, como a etnomusicologia⁸ (QUEIROZ, 2005, p. 58; ARROYO, 2000, p. 17-19), e, mais recentemente, da sociologia da música (DENORA, 2003), da “nova musicologia”⁹ e da sociologia da educação musical (GREEN, 2008a, 2008b).

Green (2008b, p. 11-12) relata que, na década de 1970, o sistema educacional britânico, começou a reconhecer a importância dos gostos e identidades musicais dos alunos, passando a incluir no currículo escolar a música popular. Para essa mudança, contribuiu um movimento anterior, iniciado a partir do final dos anos 1960, inspirado nos ideais progressistas da educação centrada no aluno, e que enfatizava o desenvolvimento da criatividade musical. Seu ideal estético norteador, entretanto, consistia na música atonal e de outras correntes modernistas do século XX e a distância entre essa música e os gostos musicais e conhecimentos prévios dos alunos dificultava a conexão entre esse aprendizado e a vida fora da escola. Outra diferença em relação à corrente que virá a seguir é que tal concepção partilhava dos ideais de composição e criatividade derivados do universo da música clássica (então denominada “música séria”), e considerava que “tirar de ouvido” era uma atividade “escravizante” e que não estimulava a criatividade.

A elaboração de um currículo nacional baseado na música popular, no entanto, se revelou altamente desafiadora, e a inclusão se limitou a canções e bandas consideradas clássicas, do blues aos Beatles e Queen, que por sua vez permaneciam distantes do cotidiano musical dos alunos. “Tal música é percebida como oferecendo uma expressão autêntica (mais que comercial) de seu tempo e lugar, possuindo qualidades transcendentais e universais, e/ou complexidade formal e harmônica suficiente para justificar seu estudo”¹⁰. E assim: “A inclusão da música popular ‘clássica’ tendeu, dessa forma, a reproduzir as noções tradicionais

⁸ Nos anos 1970, Blacking (1973, p. 4) já apontava que “A etnomusicologia tem o poder de criar uma revolução no mundo da música e da educação musical, se forem seguidas as implicações de suas descobertas e desenvolvimentos como um método – e não meramente como uma área – de estudo”. Em consonância com esta ideia, Queiroz (2005, p. 58) afirma que “A educação musical tem se beneficiado das perspectivas etnomusicológicas enriquecendo e ampliando às suas abordagens educacionais e compreendendo aspectos importantes da música enquanto expressão social”.

⁹ A nova musicologia, que sofreu o “impacto tardio de modos de pensar interdisciplinares pós-estruturais” (BRETT e WOOD, 2002), “[...] trouxe a urgência para o estudo da música popular juntamente a novos modelos críticos e teóricos. Um olhar relativista substituiu a perspectiva universal do modernismo (e as ambições internacionais do estilo de 12 notas); a grande narrativa da evolução e dissoluções da tonalidade passou a ser questionada, e a ênfase se deslocou para o contexto cultural, recepção e posicionamento do sujeito. Juntos, esses aspectos contribuíram para questionar o status cânônico dos compositores e das categorias de alta e baixa qualidade em música” (GREEN, 2008b).

¹⁰ “Such music is perceived either to offer some authentic, rather than commercial, expression of its time and place; transcendent, universal qualities, and/or sufficient formal and harmonic complexity to warrant study”.



e aceitas de valor musical, e com elas, o que conta como habilidade musical”¹¹ (GREEN, 2008, p. 11-12).

Diversos autores têm alertado assim para o fato de que a simples utilização do repertório da música popular em sala de aula não é suficiente (GREEN, 2002, 2008; SANDRONI, 2000; FEICHAS, 2008; QUEIROZ, 2005), já que frequentemente o ensino se dá “por processos semelhantes aos de transmissão da música ‘erudita’”, aplicando um padrão único de competências e habilidades a músicas “que exigem entendimentos, percepções, referenciais de interpretação e assimilação, e técnicas de execução diferenciadas” (QUEIROZ, 2005, p. 61).

Os direcionamentos de uma educação musical comprometida com a música popular e de tradição oral, para Queiroz (2005, p. 62), devem reconhecer a “diversidade de suas formas de transmissão”, contemplando “um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música, e etc.”. Na pesquisa realizada por Green (2002), uma das estratégias de aprendizagem dos músicos populares é exatamente: “aprender escutando e tirando músicas de ouvido, a partir de gravações”¹² (GREEN, 2005, p. 22), que é pouco valorizada no contexto do ensino formal¹³. Mas, conforme Feichas (2008, p. 6), uma das necessidades fundamentais nos cursos de graduação que incluem a música popular é exatamente “Investigarmos pedagogias que lidem com a heterogeneidade. Metodologias de ensino não devem ‘moldar’ os alunos numa única forma. A sala de aula deve ser vista como lugar de troca e parceria”. A dimensão avaliativa também deve ser repensada também a partir da diversidade de formações musicais possíveis, e Paulo Freire nos traz um exemplo coincidentemente inspirado na música:

Como dizer de um menino popular, que se ‘saiu mal’ na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (FREIRE, 1991, p. 42)

¹¹ “The inclusion of ‘classic’ popular music has in this way tended to reproduce traditional, accepted notions of musical value, and with those, of what counts as musical ability”.

¹² “learning by listening and copying recordings”.

¹³ É possível relacionar esta estratégia à afirmação de Blacking (1973, p. 10), que constata que “Em sociedades onde a música não é escrita, a escuta acurada e informada é muito importante, e uma medida da habilidade musical tão válida quanto a performance, pois é o único meio de garantir a continuidade da tradição musical.”¹³ (Blacking, 1973, p. 10).



No entanto, também nos cursos de música popular é possível perceber a perpetuação da estrutura conservatorial européia (Green, 2005; Silva, 2001) – não somente no que se refere aos processos de avaliação, mas também de ensino e organização curricular – que é então “adequada” a outro repertório, como o jazz, a bossa nova e o choro. O recorte que institui o novo “cânone” é assim validado pelos mesmos critérios da análise da música clássica européia (Green, 2005, p. 18).

Nesse sentido, pode-se entrever, por exemplo, uma busca de ‘legitimação’ da música popular segundo argumentos adaptados de uma ideologia anterior. Tal argumentação pode sugerir que a ‘música popular’ (em sim mesmo um conceito por demais abrangente, que leva a ignorar inúmeras diferenças e variáveis de processo) é rica e valiosa para o estudo, segundo os mesmos critérios que justificaram a predominância da música clássica nos currículos, tais como: riqueza harmônica e melódica, genialidade de certos autores, universalidade e autenticidade. (Silva, 2001, p. 96-7)

Para Green (2008b, p. 13), os principais desafios para a inclusão da música popular ou de outras culturas no âmbito dos currículos de música estão relacionados às formas de incorporação da música de uma cultura dentro de outra; à adoção, dentro do sistema de educação formal, de músicas que são transmitidas tradicionalmente fora dele; e à falta de adequação entre as premissas culturais que cercam a música e as práticas musicais propriamente ditas, nas diferentes culturas. E assim uma nova problemática vem à tona, pois

[...] embora o novo currículo musical aparente contestar a mais restrita seleção musical anterior, proveniente de uma cultura de classe média branca, os valores que acompanham o repertório não necessariamente fazem o mesmo; e as identidades musicais da maior parte dos alunos continuam distanciadas. A classe social e os padrões de sucesso e fracasso musical que trazem consigo conseqüentemente permanecem, em larga medida, incontestados.¹⁴ (GREEN, 2008b, p. 13)

Uma das medidas de “sucesso” e “fracasso” é, ainda hoje, a capacidade de leitura musical, que norteia muitos currículos de música – independentemente do repertório praticado – cuja ênfase contribui para que não seja potencializada nos alunos a exploração de habilidades musicais características de outros terrenos performáticos, em que a escuta é mais valorizada que a leitura musical.

¹⁴ “[...] although the newer music curriculum appears to challenge the previously more narrow selection of music from a mainly white, middle-class culture, the *values* which accompany it do not necessarily do so; and the musical identities of most pupils continue in many cases to be distanced. The social-class and cultural patterns of musical success and failure which are entailed therefore remain to a large extent unchallenged.”



5. Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza a abordagem conhecida como “estudo de caso instrumental”, apropriada quando temos “uma questão de pesquisa, uma perplexidade, uma necessidade por uma compreensão mais ampla, e sentimos que podemos penetrar mais profundamente na questão estudando um caso particular”¹⁵ (STAKE, 1995, p. 3). Segundo Stake (1995), em estudos de caso, o interesse por um tema é um dos motivos geradores da investigação. A partir da definição de uma temática, determina-se a escolha dos casos que melhor representam o fenômeno e a consequente seleção de procedimentos de pesquisa mais adequados para o seu desenvolvimento, sem uma intenção de generalização.

Segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 163), “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas [...]” Nesta pesquisa, serão utilizados questionários e grupos focais como instrumentos de coleta de dados, com a participação prevista de 13 alunos do 1º período de um curso de bacharelado em música popular. Complementarmente, serão também examinados materiais didáticos utilizados pelos alunos para a preparação para o vestibular de música, programas e provas de percepção musical.

6. Contribuições esperadas

Esta pesquisa pretende observar o ensino da percepção musical através de um ponto de vista usualmente desconsiderado nos estudos da área: a ótica do músico popular que adentra o espaço acadêmico. Espera-se que tal ponto de vista possa contribuir para uma relativização da perspectiva etnocêntrica que naturaliza conhecimentos específicos da tradição clássica como musicais “em si mesmos” e sinônimos de “musicalidade”, bem como apontar caminhos metodológicos integradores para o ensino de percepção musical na graduação.

¹⁵ “[...] a research question, a puzzlement, a need for general understanding, and feel that we may get insight into the question by studying a particular case.”



Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BARBOSA, M. F. S. Percepção Musical sob novo enfoque: a Escola de Vigotski. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

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.

BERNARDES, V. H. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, M. C. V. *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BLACKING, J. *How Musical is Man?*. Seattle: University of Washington Press, 1973.

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/REMr7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html>. Acesso em: 05 mai. 2010.

DENORA, T. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, Cambridge, 2003. p. 165-177.

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.

FERNANDES, J. N. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. *Revista Plural*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.

FRANÇA, C. C. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

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. *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.; 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.

LACORTE, S. Percepção Musical no âmbito das escolas de música: uma reflexão de sua práxis a partir dos diversos órgãos dos sentidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR. 2005. p. 138-145.

MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, 1985.

MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Campinas, 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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 de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2001. p. 95-108.

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.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

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



Ensino Musical: duas propostas desenvolvidas na educação básica

Simone Marques Braga
UFBA
moninhabraga@gmail.com

Resumo: Com o objetivo de apresentar duas propostas de ensino musical adotadas simultaneamente em escola pública de nível médio, este relato propõe reflexões quanto à viabilidade destas práticas ao analisá-las, compará-las e confrontá-las. A primeira proposta está inserida na matriz curricular em oposição à segunda, em caráter extracurricular. Para a elaboração de ambas as propostas foram consideradas as particularidades dos alunos, o fazer e o pensar musical, segundo as concepções defendidas pelo educador musical Keith Swanwick (2003). Dos resultados alcançados destacamos o reconhecimento do ensino musical para a formação discente pela comunidade escolar e local.

Palavras-chave: educação básica, ensino musical, propostas metodológicas.

Introdução

A aprovação da Lei nº 11.769/2008, que estabelece o ensino de música na educação básica como componente curricular, estimula questionamentos e debates acerca da formação docente, da atuação neste espaço e dos procedimentos metodológicos a serem adotados. Segundo Mota (2003), a diversidade cultural, característica da era pós-modernidade, é outra questão que emerge deste debate, no que diz respeito à melhor maneira para se lidar com a heterogeneidade entre os alunos no espaço escolar. Entretanto, as questões que ressoam com maior intensidade, embora correlacionadas com a heterogeneidade no espaço escolar, dizem respeito à seleção de conteúdos, às práticas docentes e a sua adaptação ao contexto educacional, relegado pelas políticas públicas ao longo da história educacional brasileira.

Com o objetivo de apresentar dois procedimentos metodológicos adotados simultaneamente no ensino musical em escola pública de nível médio, este relato propõe reflexões acerca destas práticas ao analisá-las, compará-las e confrontá-las. Em ambas as propostas foram consideradas as particularidades dos alunos, o fazer e pensar musical, de acordo com o Modelo C.(L).A.(S).P defendido por Keith Swanwick (2003).

Políticas públicas para o ensino musical na educação básica

Apesar das iniciativas destacadas por Jardim (2009), como a Escola Normal de São Paulo, com a inserção da disciplina música e o canto orfeônico, nota-se a ausência de políticas públicas que justifiquem a rara existência de práticas musicais na educação básica pública,



anterior à legislação educacional atual. Segundo Conde (2003), não existia programas de políticas públicas de educação, e sim, projetos pontuais, com tempo limitado de realização, sem proposta de continuidade e sem avaliação de resultados. Amato (2009, p. 379) argumenta que a lacuna resultante da inexistência destas políticas intensificou e fortaleceu outros contextos educacionais como os projetos sociais: “Projetos socioculturais começaram a ocupar, cada vez mais, papel de destaque dentre as iniciativas educativo-musicais promovidas para minimizar o efeito devastador causado pela grande lacuna no ensino de música na educação básica”.

Em consequência, como destaca Gerling (2007), estes contextos influenciaram o desenvolvimento de procedimentos metodológicos específicos. Segundo o autor, muitos projetos e orquestras civis constituem de ensino que influencia a prática pedagógica musical de algumas regiões brasileiras, além de contribuir para a formação “prática” de muitos educadores musicais, uma vez que alguns cursos de licenciatura não reconheciam o valor didático e os saberes musicais desenvolvidos nestes espaços. Neste sentido, a Lei nº 11.769/2008 instaura a discussão sobre a atuação docente na educação básica e a falta de procedimentos metodológicos consolidados. Jardim (2009), em relação a estes procedimentos, argumenta que a investigação e resgate de informações históricas sobre experiências educacionais anteriores podem oferecer subsídios para enfrentar os problemas atuais. Em consonância, Fuks (2007, p. 65) argumenta: “o professor que não conhece a trajetória histórica da área que trabalha se torna fragilizado, não tem argumentos para defender as suas visões sobre o ensino [...]”.

De acordo com Oliveira (2007), vários são os problemas que emergem na reintrodução da música nas escolas, quais sejam: 1) curta duração da aula (45min); 2) falta de infraestrutura; 3) tendência de organização curricular para eventos da escola formal; 4) elevado número de ausências e evasão escolar; 5) variabilidade do nível de competência do educador para ensinar música. Iniciativas desenvolvidas no âmbito nacional surgem como possíveis estratégias para a reintrodução da música nas escolas (VEBER, 2008; GODOY, FIGUEIREDO, 2008; DANTAS, ROCHA, 2008; BEINEKE, 2008; BARBOSA; CAVALIERI, 2008). Destas estratégias, grande parte traça caminhos para o ensino musical na sala de aula, em caráter curricular em oposição à aplicação de projetos em caráter extracurricular. Ambos os caminhos foram considerados nas experiências apresentadas neste artigo. A aplicação no mesmo espaço escolar permitiu a verificação da eficácia de ambas as propostas, conforme a descrição a seguir.



Duas propostas para o ensino musical: a sala de aula e o projeto extracurricular

As experiências foram realizadas entre os anos 2002 a 2006, no curso de formação geral, no Centro Educacional Professor Rômulo Galvão, escola de nível médio, localizada em Teixeira de Freitas, Bahia. Na matriz curricular da época, a disciplina arte estava presente no terceiro ano do ensino médio com carga horária de 02 aulas semanais, com duração de 50 minutos. Teoricamente a disciplina, integrada à área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, deveria ser ministrada por docentes formados nas diversas licenciaturas da área artística (artes cênicas, artes plásticas, dança, música e teatro).

A mudança da nomenclatura da disciplina educação artística para arte, estabelecida pela LDBEN/96 e reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, elaborados sob influência da Metodologia Triangular¹ de Ana Mae Barbosa, possibilitou ao profissional desenvolver seu plano de trabalho segundo a sua área de formação ao resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem artística. Quanto à legislação da LDBEN/96 e suas influências, Fernandes (2004, p. 76) argumenta que

Comparando a lei atual com a anterior, notamos que a lei atual trata o ensino da arte como o que se refere à presença de diferentes linguagens artísticas na escola. Não se fala, porém, em educação artística, mas sim em arte e no seu ensino. O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas em um campo chamado de “arte”.

Desta forma, os procedimentos metodológicos desta experiência fundamentaram-se na postura político-filosófica docente adotada e nas concepções defendidas por Swanwick (2003) – Modelo C.(L).A.(S).P e princípios educacionais musicais - considerar a música como discurso; considerar o discurso musical do aluno; fluência do início ao final - do que no conceito enraizado na nomenclatura arte. Razão pela qual as propostas apresentadas apropriaram-se destes fatores para a seleção de conteúdos e atividades. Para Moretto (2001, p. 33), o sucesso do ensinar é alcançado somente quando o professor estabelece estes conteúdos a partir de objetivos claros:

Os conteúdos são fundamentais no processo da construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e

¹ Proposta pedagógica desenvolvida por Ana Mae Barbosa, na área das Artes Plásticas, centrada em três diretrizes: fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte.



sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende. Por essa razão, compete ao professor a seleção destes conteúdos, com clara precisão de seus significados nos contextos em que são apresentados.

Segundo Freire (1991), esta clareza poderá ser alcançada por meio de questionamentos no processo da seleção: o que ensinar? a quem? a favor de quê? de quem? contra quem? como ensinar e contar com a participação dos alunos? A formação básica a ser alcançada no Ensino Médio, segundo o PCNEM (1998), deverá atender ao desenvolvimento de competências, habilidades e disposições de condutas. Para tanto, é necessário trabalhar a música não apenas como forma de comunicação, mas como constituidora de significados, conhecimentos e valores.

Neste sentido, os PCN consideram como objetivo de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, ao reafirmar a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e, ao mesmo tempo, intervenção consciente e planejada nessa direção. O educador Coll (1994) propôs um agrupamento de “novos conteúdos”² denominados atitudinais, conceituais e procedimentais, organizados e interligados de acordo com as habilidades e saberes a serem desenvolvidos com base nesta natureza diversificada e nos pilares de educação apresentados pela UNESCO³ (2006): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A seleção dos conteúdos adotados fundamentou-se nesta categorização e no Modelo C.(L).A.(S).P desenvolvidos por Keith Swanwick (1979). O modelo visa a promover o contato com a música de forma diversificada por meio da apreciação, composição e execução, complementadas pela literatura e técnica. Neste sentido, o aluno deveria tocar (ou cantar), ouvir, criar, contextualizar, compreender e conhecer formas de se tocar. Enquanto que os princípios defendidos pelo educador, serviram de base para os procedimentos metodológicos adotados.

² Os conceituais, ou cognitivos, estão relacionados com conceitos propriamente ditos e dele ramificam-se os conhecimentos relacionados aos fatos, acontecimentos, dados, nomes, imagens, representações e códigos. Os procedimentais, ou motores, envolvem ações ordenadas e direcionadas para realização de um objetivo, aquilo que se aprende a fazer fazendo. Já os atitudinais, ou afetivos, envolvem o desenvolvimento de capacidades da área afetiva, como atitudes, valores e normas que se deseja desenvolver junto aos alunos.

³ Os pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como básicos para todo cidadão do século XXI foram elaborados com a colaboração de especialistas em educação do mundo todo organizados em uma Comissão Internacional sobre Educação. O seu registro foi publicado em um Relatório em diversas línguas contribuindo para um debate mundial de suas principais teses e condição necessária para a concepção de uma nova escola para o próximo milênio.



As propostas compatibilizaram-se por terem como meta o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos de forma integral e não fragmentada. Os domínios afetivo, cognitivo e psicomotor, fundamentais para a formação musical e defendidos por Swanwick, por meio da realização de atividades de funções musicais variadas, adequaram-se ao agrupamento de conteúdos desenvolvido por Coll.

Proposta 1: aulas de música no ensino médio

O fazer e o pensar música, nesta proposta, reconheceram as suas influências na formação de um indivíduo consciente, crítico e autônomo. O ensino musical almeja uma prática educativa que sustente esta formação por meio do acesso à linguagem musical. Segundo Kodály (1974), este acesso é direito de todos: “A música é um direito de todos; a educação musical é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano”.

O ensino musical na educação básica é uma forma de conceber o acesso a outro código de linguagem ao ampliar o acervo cultural dos alunos. A formação de músicos, bem como o desenvolvimento performático musical, perpassou indiretamente na proposta, porém, o seu objetivo central foi a promoção ao acesso musical por meio de atividades de pensar, fazer e ouvir, fundamentada nos princípios desenvolvidos por Swanwick (2003).

Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de projetos. Em alguns, houve um tratamento interdisciplinar que permitiu o diálogo entre as diferentes disciplinas e, conseqüentemente, o reconhecimento da disciplina por parte do corpo docente, coordenação e direção, e a interação com diversas manifestações da comunidade local. Segundo Swanwick (2003), a música é uma entidade múltipla que não deve limitar-se ao espaço físico escolar. A escola deve desenvolver uma rede de educação musical que envolva músicos, indivíduos e comunidade para promover experiências autenticamente musicais:

Não me surpreendo se a “música da escola” parece para muitos jovens uma subcultura, separada da música que está fora dela no mundo, abstraída pelas restrições da sala de aula e currículo e sujeita aos curiosos arranjos para avaliação (SWANWICK, 2003, p. 108).

Os conteúdos foram organizados de acordo com as temáticas dos projetos e as unidades escolares: 1) música do mundo de vários estilos e gêneros: da tradição oral à escrita; 2) a música brasileira; 3) documentação e registro musical; 4) a música como comunicação. A música foi o centro de todos os projetos, entretanto, outras linguagens artísticas foram utilizadas como recurso facilitador no desenvolvimento das aulas. Contrária a uma abordagem



polivalente entre as diferentes linguagens artísticas, a utilização deste recurso buscou valorizar, articular e promover o diálogo com as diferentes habilidades discentes existentes na sala de aula.

As duas aulas semanais foram organizadas entre atividades práticas e teóricas. Nas aulas teóricas promoveram-se a fundamentação, reflexão e discussão das práticas realizadas por meio de debates, apresentação de trabalhos, redações, atividades em grupo, entre outros, enquanto nas aulas práticas as atividades foram desenvolvidas pela execução vocal (canto coral), instrumental (instrumentos de percussão da banda filarmônica da escola, como caixa, bumbo, liras e surdo, entre outros; instrumentos não convencionais criados pelos próprios alunos; flauta doce e instrumentos que alguns alunos já executavam), verificação de como executar (técnica), apreciação (recursos audiovisuais trazidos pela docente e pelos discentes, execução de colegas, convidados e das criações produzidas) e criação (arranjos vocais, instrumentais, percussivos corporais e elaboração de instrumentos musicais). Nestas atividades, destacou-se o uso da voz, ao permitir a utilização do instrumento que todos possuem como recurso para a contextualização dos conteúdos e integração entre prática e teoria. Entretanto, não havia determinismo entre o caráter das aulas; a prioridade era a promoção do fazer, do ouvir e do pensar musical. Em aulas teóricas era inevitável a existência de manifestações práticas, enquanto em aulas práticas comentários propiciavam a discussão para fundamentar a vivência. Este diálogo entre fazer e pensar música fundamentou-se no Modelo C.(L).A.(S).P. de Swanwick (2003).

O modelo apresenta parâmetros variados que promovem o contato com a música: apreciação, composição, execução, literatura e técnica. Para o autor (2003), o acesso a variadas experiências musicais garante o respeito a características individuais dos alunos e possibilita o contato musical pelo exercício de papéis diversificados como ouvir, criar e tocar: “Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem a sua parte a desempenhar. Desta forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas [...]” (SWANWICK, 2003, p. 68). Estas atividades de apreciação, composição e execução são consideradas centrais por promover o fazer musical, complementadas com as atividades de técnica e literatura ao fornecer os fundamentos para a prática.

Notaram-se os seguintes resultados das aulas: 1) frequência e participação discente significativa; 2) reconhecimento da comunidade escolar quanto a importância da disciplina para a formação discente; 3) promoção de espaço para a motivação e produção artística; 4) integração da escola com a comunidade local.



Proposta 2: Projeto Tocando a Vida

Até o ano letivo de 2009, a Secretaria de Educação da Bahia proporcionava aos professores da disciplina arte desenvolver projetos sociais nas escolas de atuação direcionados para a comunidade escolar e local. Os projetos, inseridos na carga horária dos docentes executantes de acordo com o seu regime de trabalho (20h ou 40h), contavam com o apoio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ para a aquisição de bens materiais como uniforme, instrumentos musicais, estantes, cópias de partituras, entre outros. Neste cenário, o Projeto Tocando a Vida foi elaborado. No início, em 2002, as atividades não contavam com salas específicas, porém, no segundo ano de realização conquistou sala própria para o desenvolvimento das aulas e acomodação do material didático: 01 bateria, 06 violões, 01 cavaquinho, 20 flautas doces, 06 estantes de partitura e 01 teclado.

Foram desenvolvidas as seguintes modalidades: canto coral (02 aulas semanais), flauta doce (01 aula semanal), teoria e percepção musical (01 aula semanal) e conjunto instrumental (01 aula semanal), ensaio geral: coral, flautas e conjunto instrumental (01 aula), com a carga horária semanal de 06 aulas. O diálogo entre as mesmas era reforçado no ensaio geral e na integração das modalidades em apresentações e eventos diversos. A participação dos alunos em mais de uma modalidade era comum e as aulas de teoria e percepção eram obrigatórias para os participantes do conjunto instrumental e flauta doce.

Ao partir da crença do acesso democrático para a comunidade, os testes de seleção não foram adotados. Entretanto, atrelou-se o limite de participantes à quantidade das vagas, conforme disponibilidade de horários e instrumentos: canto coral, teoria e percepção musical (50 vagas para cada) e flauta doce (20 vagas). Todavia, este critério não foi adotado à modalidade do conjunto instrumental por favorecer e agregar alunos que já executavam instrumentos musicais.

Para facilitar a participação de toda a comunidade escolar, os horários das aulas eram inseridos nos intervalos entre os três turnos: 12h e 18h. Desta forma, os alunos participantes do turno vespertino e noturno, chegavam 1h antes das atividades escolares. Entretanto, este procedimento não garantiu a adesão de número significativo de alunos dos três turnos da unidade escolar, em função aos compromissos extracurriculares destes. Atualmente a grande

⁴ O PDE, desenvolvido e fiscalizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), inclui metas de qualidade para a educação básica, as quais contribuem para que as escolas e secretarias de Educação se organizem no atendimento aos alunos. Também cria uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.



concorrência da escola é o mercado de trabalho e um percentual significativo de adolescentes e adultos matriculados em cursos de ensino médio é forçado a mudanças de turno e até à desistência escolar, em virtude das suas necessidades profissionais. Outro fator a se considerar em relação à participação da comunidade escolar no projeto foi o contato da docente com os alunos. Por influência da sua atuação em aulas da disciplina arte no período matutino, o turno contabilizou maior quantidade de participantes.

A proposta metodológica teve como princípios: 1) promoção do acesso à linguagem musical; 2) desenvolvimento cultural no espaço escolar; 3) formação de plateia para manifestações artísticas; 4) desenvolvimento do criar, fazer e pensar música; 5) valorização do conhecimento prévio musical dos participantes; 6) articulação entre conhecimentos prévios e adquiridos. Para reconhecer e articular os conhecimentos prévios foram inseridas atividades de monitoria e participação na elaboração dos arranjos do conjunto instrumental e grupo de flautas doces ao acompanhar o coral. Esta articulação facilitou o desenvolvimento da percepção auditiva, leitura, escrita musical e criatividade na prática musical.

As aulas em caráter extracurricular, em razão da quantidade de participantes e recursos disponíveis, permitiram o desenvolvimento de formação musical mais aprofundada para o fazer musical. Os resultados foram visíveis: 1) promoção de espaço cultural na comunidade escolar; 2) incentivo para maior aprofundamento na prática musical; 3) integração com atividades, cronogramas, Projeto Político Pedagógico e matriz curricular da unidade escolar; 4) integração entre corpo discente, docente e comunidade; 5) divulgação da unidade escolar na comunidade.

Considerações finais

A análise e a comparação entre as presentes práticas docentes nos permitem levantar possíveis respostas a questões em voga quanto a reintrodução da música na educação básica. A Lei 11.769/2008 torna-se oportunidade para traçar práticas para este espaço ao oferecer autonomia e liberdade para esta construção. Contudo, há uma margem de perigo, devido ao poder que se deposita no educador e este deverá construir procedimentos metodológicos consciente de sua função, ao criar a filosofia de ensino em que possa crer de forma otimista. A importância de uma disciplina e o reconhecimento pela comunidade escolar deve-se ao conhecimento profundo, proposta de ensino, postura político-filosófica e princípios do educador.



Em ambas as experiências, os princípios foram os parâmetros para a elaboração das propostas, como adequação com as particularidades dos alunos e a oportunidade de acesso à música. Todavia, esta promoção do acesso musical foi o grande diferencial entre as duas vivências. O Projeto Tocando a Vida, apesar de favorecer os participantes com maior aprofundamento na prática musical, limitou este acesso em função do seu caráter extracurricular. A atividade ignorou a realidade local quanto à inserção de jovens no mercado de trabalho. Desta forma, projetos ofertados pela escola que não estejam inseridos na programação e horários da matriz curricular inviabilizam a participação de todos.

Neste contexto, a educação musical em caráter disciplinar torna-se uma situação favorável para possibilitar o acesso de toda a comunidade escolar. Mesmo não desenvolvendo práticas musicais mais direcionadas e complexas como nos projetos, em virtude da quantidade de participantes e da infraestrutura operacional, além de promover este acesso, proporciona o desenvolvimento de habilidades para esta prática e incentiva o maior aprofundamento em espaços específicos para a formação musical. Contudo, a integração entre as atividades curriculares e extracurriculares torna-se situação ideal e passível de reflexão. A realidade pós-moderna aponta para situações de ensino-aprendizagem além dos muros da escola em parceria com outros contextos educacionais. O contato com a linguagem musical, ao se iniciar na sala de aula, poderá ampliar-se para os alunos com maior predisposição para a prática musical (disponibilidade de tempo, vontade e maior identificação).



Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Canto coral e inclusão social: um panorama atual de iniciativas brasileiras. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009. *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Londrina, 2009.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Arte.
- COLL, César. *Aprendizagem escola e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CONDE, Cecília. Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de Formação de Professores do Ensino Fundamental. In: Seminário Música na Educação Fundamental, 2003. *Anais...* 2003.
- 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. In: *Revista da ABEM*, n. 10, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FUKS, Rosa. A Educação Musical na Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- GERLING, Fredi e GERLING, Cristina Capparelli. Breve Panorama Histórico sobre a Formação de Instrumentistas no RGS. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente - o professor de música e a educação pública. In: *Revista da ABEM*, n. 21, 2009.
- KODALY, Zoltan. Preface to the Volume Musical Reading and Writing, 1954. In: BONIS, F. (Ed.). *The Selected Writings of Zoltan Kodály*. London: Boosey and Hawkes, 1974.
- MORETTO, Vasco. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOTA, Graça. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. *Revista do Centro de Educação*, vol. 28, n. 2, 2003.
- OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- UNESCO, MEC. *Educação: Um Tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.



Ensino musical escolar na nova matriz curricular do estado de Goiás: elaboração e aplicação de seqüências didáticas na disciplina música

*Ana Rita Oliari Emrich
Universidade Federal de Goiás
aroe@terra.com.br*

Resumo: Este artigo é o relato de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no que tem como objetivo pesquisar as contribuições socioculturais e pedagógicas da aplicação da nova “Matriz Curricular” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica na região Metropolitana. O desenvolvimento desta pesquisa tem propiciado momentos de reflexão entre os professores da rede pública e espera-se que estas reflexões possam contribuir para a sistematização de propostas pedagógicas voltadas para educação musical no ensino básico.

Palavras-chave: Música, Currículo e Educação.

Sancionada em agosto de 2008, a Lei 11.769, altera o artigo 26 da LDB/96 (BRASIL, 1996), acrescentando o § 6º nesta parte da Lei, que regulamenta o ensino de Arte nos sistemas de ensino básico no Brasil. Esta modificação estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Esta obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, apesar de ser uma discussão polêmica, trás novas possibilidades de propostas para o ensino de música nas escolas.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação tem compreendido que a música deve ser uma nova disciplina dentro do currículo escolar, o que não retira a disciplina Arte (artes visuais, teatro ou dança). Por outro lado, muitos educadores musicais preferem trabalhar em escolas específicas de música e se esquivam do ensino básico, conforme afirma Penna (2008, p.144):

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu num compromisso real com um projeto de democratização no acesso a arte e à cultura.



Diante da realidade do surgimento desta nova disciplina (música) e das dificuldades inerentes ao trabalho com a música nas escolas e com foco no atendimento aos professores de música da rede pública de educação básica, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás publicou um texto que propõe a Reorientação Curricular com bases teóricas e metodológicas para o ensino de Música nas Escolas (EMRICH, 2009).

Esta proposta objetiva orientar os professores a respeito da educação musical no ensino básico que abrange o ensino fundamental e médio, no sentido de que é preciso considerar as diretrizes dos PCNs¹ que orientam o ensino de música na escola com ênfase na diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial através de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, através do “Ciranda da Arte: Centro de Estudo e Pesquisa”, iniciou em 2004 o processo de Reorientação Curricular com um amplo debate sobre currículo. Estas discussões se estruturaram sobre as orientações dos PCNs, tendo como foco a elaboração de uma nova Matriz Curricular que orienta a atuação de professores em todas as linguagens artísticas presentes na Educação do Estado (artes visuais, dança, música e teatro) do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Neste processo, são realizados cursos de reorientação curricular com os professores que atuam do 6º ao 9º ano, onde são elucidados aspectos da nova Matriz e produzidas Sequências Didáticas².

A atuação do professor segundo a nova Matriz Curricular (vide gráfico Anexo I) é direcionada por uma abordagem metodológica não hierárquica vinculada à produção

¹Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio do país elaborado pelo Governo Federal.

²Sequências Didáticas são situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas, sequenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes.



musical, contextualização e compreensão crítica, sem que nenhuma destas ações prevaleça sobre a outra. Esta proposta supera a dicotomia entre o fazer deliberado e o saber teórico, tão polarizado na tendência modernista da arte-educação que, segundo Barbosa (2008), era focada principalmente na auto-expressão. No entanto, segundo Freire (2000), a Educação Musical na pós-modernidade concebe a música como um conjunto de manifestações que apresentam características e origens diversas, entendendo que a criação de conhecimento, através da reflexão sobre esta diversidade é que deve ser enfatizada nos cursos de música.

Na nova Matriz Curricular para o ensino de música na escola, esta diversidade de manifestações da música se expressa através das diferentes modalidades, como mostra a figura abaixo:

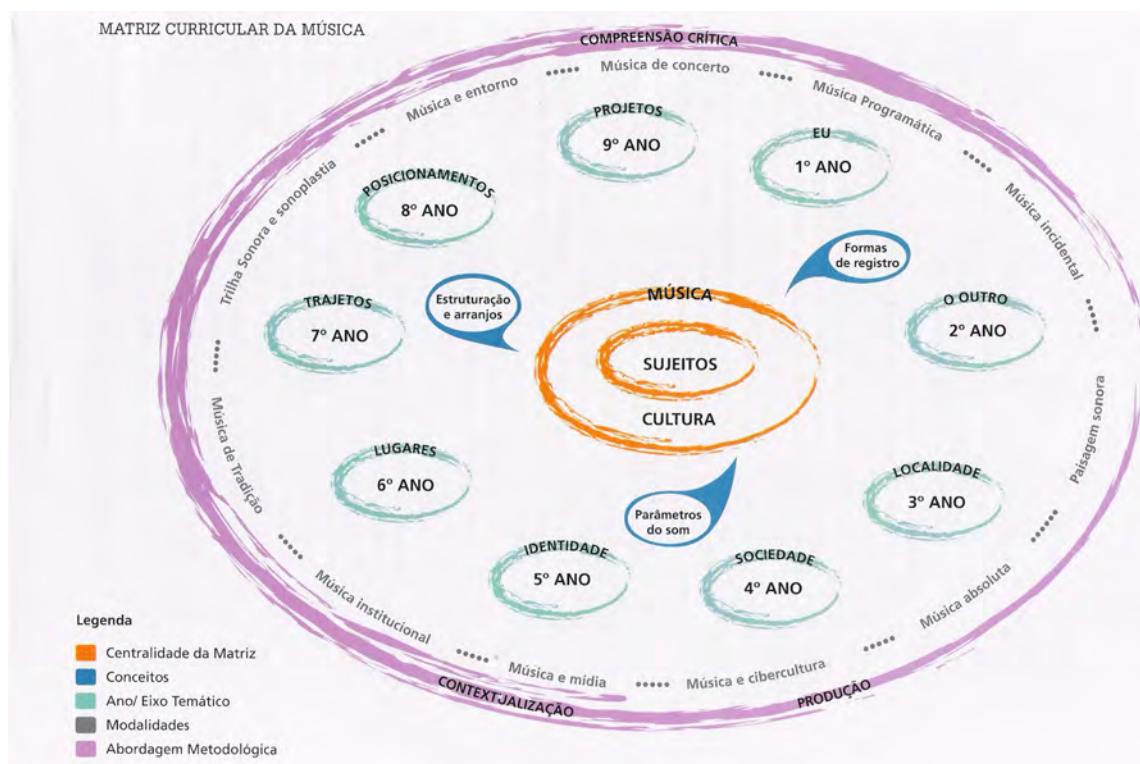


FIGURA 1 – Matriz Curricular da Música
 Fonte: Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte.

Estas modalidades, elencadas para o ensino de música na escola, inclui: música e mídia; música e cibercultura; música absoluta; paisagem sonora; música incidental; música programática; música de concerto; música e entorno; trilha sonora e sonoplastia; música de tradição; música institucional. Além destas vertentes, existem reticências que abrem espaço para que outras manifestações sejam inseridas, de acordo com o diagnóstico do professor. As modalidades podem ser trabalhadas em qualquer ano letivo, desde que sejam combinadas com seus respectivos eixos temáticos³, promovendo uma liberdade de articulação que propicia uma abertura para o diálogo entre estes elementos.

Os professores de música devem promover a compreensão do estudante sobre a diversidade de práticas e manifestações musicais da nossa e de outras culturas. Sendo este o foco de interesse, que abarca a realidade da escola e o perfil dos estudantes, não pode ser um obstáculo para que se trabalhem as diferentes vertentes da música. O que se argumenta aqui não é o fato de que o perfil de uma turma ou comunidade possa determinar alguma modalidade por afinidades culturais, pelo contrário, espera-se que qualquer modalidade possa ser trabalhada em qualquer realidade, já que é justamente a reflexão acerca da diversidade que deve ampliar a consciência do indivíduo a respeito sua identidade cultural. De outra maneira, a produção de conhecimento não se concretizaria, pois cada comunidade estaria somente relegada a sua realidade de forma determinista. Apesar da opção por uma modalidade ser o ponto crucial, determinante de todas as ações posteriores, o foco deve ser a maneira como esta modalidade é desenvolvida em cada realidade, pois é neste ponto que residem aberturas para diversas reconfigurações. Estas modalidades são desenvolvidas através de Sequências Didáticas.

Assim, esta pesquisa pretende investigar os desdobramentos da aplicação da nova Matriz Curricular, efetivada na escola por meio da elaboração de Sequências Didáticas em conjunto com um grupo de professores atuante em sala de aula de escolas estaduais, passando pelo diagnóstico⁴. Pretende-se, através desta pesquisa, propor as Sequências não como situações fechadas, mas como modelos nos quais outros professores possam se inspirar para criar os seus próprios planos de trabalho.

³Eixos Temáticos são: Eu; O Outro; Localidade; Sociedade; Identidade; Lugares; Trajetos; Posicionamentos; e Projetos - veja figura I. Cada ano letivo tem seu eixo temático.

⁴O termo Diagnóstico está sendo utilizado nesta pesquisa para denominar o momento em que os professores levantam e analisam elementos para a escolha de uma determinada modalidade a ser trabalhada com uma turma.



A pesquisa se justifica diante das modificações no Artigo 26 da LDB/96, que trata da inclusão e obrigatoriedade da música nas escolas de ensino básico, o que por efeito demandará significativo aumento do número de professores de música em sala de aula. Para que as ações pedagógicas no ensino de música na escola possam cumprir com o desafio de construir uma sociedade mais democrática e buscar práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, conforme a proposta da Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano (GOIÁS, 2009, p. 31), elas devem incluir os sujeitos e suas memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos e projetos de vida. A atuação do educador musical no ensino regular apresenta inúmeros desafios, que tendem a se tornar cada vez maiores devido ao aumento da demanda por estes profissionais em decorrência da aplicação da Lei 11.769. Esta pesquisa visa contribuir com um maior esclarecimento a respeito dos pressupostos da nova Matriz e de suas possibilidades de abertura e rearticulação a cada nova situação.

A nova Matriz Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Goiás permite que as mais variadas ocorrências da música sejam trazidas para a sala de aula, contextualizadas e compreendidas criticamente. Ao acompanhar professores no curso de Reorientação Curricular, foi notória a preferência de determinadas modalidades em detrimento de outras. Muitas vezes, esta escolha se dá por comodidade, sendo que a maioria dos professores recorre àquelas modalidades que estejam mais próximas do perfil social da escola e da turma. Entretanto, é justamente neste ponto que o professor deixa de usufruir da abertura e da pluralidade para ficar restrito ao determinismo cultural, negando assim aos seus alunos vivenciar a plenitude da diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Não se trata de subestimar a bagagem musical do aluno, mas de não se limitar a esta, para que ele mesmo possa situá-la na vastidão de diferentes propostas da produção musical e melhor entendê-la.

Por acreditar que o sucesso da proposta da nova Matriz reside na sua abertura e flexibilidade, permitindo uma pluralidade de orientações que precedem da elaboração de estratégias desenvolvidas para se abordar uma determinada vertente da música, é sobre este ponto crucial do trabalho do professor que devem ser empreendidas reflexões analíticas.

É através das Sequências Didáticas que os pressupostos da nova matriz serão aplicados, pois em sua elaboração é possível prever situações para equilibrar o



planejamento da aula entre os três pilares que delineiam a arte-educação⁵ pós-modernista sistematizados por Ana Mae Barbosa: Produzir, Apreciar e Contextualizar (2008).

Mesmo com a publicação da nova Matriz Curricular, se faz necessário empreender investigações sobre as diversas ações envolvidas na sua aplicação. É necessário observar e analisar o planejamento e a execução das ações pedagógicas previstas nas Seqüências Didáticas, de forma que tais estudos possam oferecer subsídios formativos aos professores de música, servindo de apoio para que eles aperfeiçoem as ações de musicalização nas escolas de ensino básico.

Buscamos, portanto, investigar as contribuições socioculturais e pedagógicas da aplicação da nova “Matriz Curricular” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica, na região metropolitana de Goiânia.

Pretendemos também, observar no contexto citado, o processo de levantamento de dados para a elaboração de Seqüências Didáticas. Pretendemos ainda, observar, analisar e avaliar o processo de elaboração dessas Seqüências Didáticas e sua aplicação pelos professores em suas respectivas escolas.

⁵Apesar das reflexões de Ana Mae Barbosa sobre arte-educação serem direcionadas às Artes Visuais, pode-se facilmente estabelecer relações entre seu pensamento e a Educação Musical.



METODOLOGIA

Esta pesquisa, com enfoque qualitativo, se classifica como *pesquisa-ação*, na medida em que a pesquisadora está participando e orientando o processo de elaboração, aplicação e avaliação das Seqüências Didáticas promovendo, dessa forma, uma intervenção na realidade social dos estudantes (MORIN, 2004; THIOLENT, 1985).

Segundo Bresler (2000, p.17):

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudo parece estar aberto a novas e excitantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais.

Pretende-se trabalhar junto a um grupo de professores que estejam lecionando a disciplina Música e participando do processo de Reorientação Curricular no “Ciranda da Arte: Centro de Estudo e Pesquisa” sob a orientação desta pesquisadora. Estes professores irão levantar dados para elaboração das Seqüências das suas turmas e escolherão as modalidades com as quais pretendem trabalhar. Essas Seqüências serão aplicadas no decorrer do semestre seguinte, e durante este processo estes professores estarão sob supervisão para o trabalho das Seqüências nas turmas, pois eventualmente poderão surgir pontos possíveis de reestruturação, já que a aplicabilidade destas Seqüências também é objeto de análise nesta pesquisa.

Os procedimentos desta pesquisa se constituem em:

- a) **Pesquisa bibliográfica:** Levantamento de livros que possam auxiliar no embasamento teórico da pesquisa, além de fornecer subsídios para as ações pedagógicas e para as reflexões no processo de elaboração e aplicação das Seqüências Didáticas.
- b) **Projeto Intervenção:** Observar um grupo de professores que já lecionam a disciplina Música e participam do processo de Reorientação Curricular no “Centro



de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte” sob a orientação desta pesquisadora. Estes professores irão levantar dados para realizar o diagnóstico das suas turmas e escolherão as modalidades com as quais pretendem trabalhar ao elaborarem as Sequências Didáticas.

c) Coleta de dados a partir de:

c.1) Observação e intervenção durante o processo de elaboração das Sequências Didáticas durante dois grandes períodos: de abril a junho de 2010; e de setembro a Dezembro de 2010. Neste momento serão observadas, analisadas, avaliadas e registradas as Sequências Didáticas elaboradas pelos professores, de acordo com os seguintes critérios/categorias:

- Proposta pedagógica;
- Abordagem metodológica;
- Adequação da modalidade escolhida pelo professor ao contexto escolar;
- Contribuição Social e Cultural para os Estudantes;

c.2) Observação do processo de implementação das Sequências Didáticas nas turmas, momento no qual serão observados, analisados, avaliados e registrados aspectos carentes de reestruturação já que a aplicabilidade dessas Sequências Didáticas também é objeto de análise nesta pesquisa. Nesse momento, a observação do processo ocorrerá de acordo com os seguintes critérios/categorias:

- **Tempo:** se foi adequado ao desenvolvimento das atividades planejadas nas Sequências ou se necessita de reelaborações, o que implicaria na continuidade do trabalho com uma mesma modalidade;
- **Modalidade escolhida:** se favoreceu a consciência a respeito da diversidade da produção musical;
- **Capacidade de adequação:** se os professores souberam se adequar à aplicação das Sequências Didáticas em escolas com deficiência de recursos;



c.3) Aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e participantes da reorientação visando verificar a contribuição social e cultural desta atividade para os professores e alunos;

Serão convidados a participar da pesquisa, tanto os professores quanto os estudantes da rede estadual de ensino de Goiás na região metropolitana. Assim, após uma exposição oral e explicativa junto aos sujeitos/participantes, eles serão convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido exigido pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Aos estudantes menores de dezoito anos que aceitarem participar da pesquisa, será solicitado que os pais ou responsáveis assinem uma Carta de Autorização da participação do filho(a) na pesquisa.

c) Análise dos dados:

Conforme Bresler (2000, p.22) “Para maior parte dos projetos qualitativos, a análise de dados é uma tarefa informal, frequentemente, grandiosa e de difícil realização”. Diante da complexidade da arte de analisar dados coletados, seguem abaixo itens norteadores que serão utilizados visando chegar a conclusões esclarecedoras quanto ao tema proposto.

- d.1) Notas e histórias registradas;
- d.2) Investigação de passagens relevantes, identificando esboços para análise.
- d.3) Elaboração de relatórios diariamente;
- d.4) Relevância de dados que contribuem para compreensão dos casos particulares observados;
- d.5) Análise da integridade, complexidade e contextualidade dos dados coletados;
- d.6) Cruzamento dos dados coletados, preservando a especificidade, proporcionando conclusões;
- d.7) Elaboração de sumários, proporcionando uma síntese acerca do que a pesquisadora sabe sobre a situação, dos achados experimentais, das qualidades de informações;
- d.8) Relação do que ainda tem por investigar, agendando uma nova coleta de dados.



Esperamos contribuir, com essa pesquisa, não apenas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, mas também para a reflexão dos educadores musicais que atuam em escolas de ensino básico acerca de sua atuação docente. Acredita-se na possibilidade de contribuição no sentido de se buscar uma atuação mais adequada do educador musical no âmbito da escola ou mais precisamente no ensino de música enquanto disciplina do núcleo comum e não apenas como uma atividade diversificada.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação*. MEC-SEB, Brasília, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. MEC-SEB, Brasília, 1997.
- BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº. 2, 2000.
- EMRICH, A. R. O. et. al. Arte: um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades. In: GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC, *Currículo em debate: matrizes curriculares*. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009.
- FREIRE, V.L.B. Música Globalização e Currículos: In: VII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1999, Curitiba. *Anais do VIII Encontro Anual da ABEM*. Curitiba: ABEM, 2000.p.10-16.
- GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC, *Currículo em debate: matrizes curriculares*. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009.
- MORIN, André. *Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.



Epistemologia Genética e Educação Musical: desafios ao processo formativo dos educadores musicais

*Raimundo José Barros Cruz
Universidade de Passo Fundo
rajobac@hotmail.com*

Resumo: A teoria de Piaget e a Teoria em Espiral e a Didática Fundamentada na teoria de Piaget, apresentada por Cunha, possuem vários pontos em comum. Estas teorias, tomadas na ótica da educação musical, surgem como auxílio e ferramentas para o educador musical. Partindo desses pressupostos, os educadores musicais, apoiados nesses métodos, devem se empenhar num processo de autoformação e formação de indivíduos para que possam desempenhar bem as três atividades musicais: composição, execução e apreciação. Assim, pode-se chegar a formar indivíduos preparados para raciocinar, com espírito crítico, móvel, e tendo objetividade e coerência de pensamento; como também indivíduos com visão acurada do universo, sensibilidade estética e desenvoltura no aprendizado musical.

Palavras-chave: Música, Aprendizagem, Desenvolvimento.

A contribuição de Piaget

Temos como objetivo com este trabalho pôr em destaque a epistemologia genética de Piaget, a Teoria Espiral de Desenvolvimento musical e a proposta educacional da psicóloga Maria Auxiliadora Versiani Cunha. Num primeiro momento, tentamos apresentar o que nos propõe Piaget e sua teoria; num segundo, expõe-se a proposta de Swanwick e, após, a problemática tratada por Cunha e os desafios que nos traz a educação musical. A psicologia do desenvolvimento é uma das várias áreas da psicologia, que, por sua vez, ocupa-se em estudar o ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social; procura observar estas dimensões desde o nascimento até a idade adulta.

Por que estudar o desenvolvimento humano? Quando Piaget fala de desenvolvimento humano, refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. Nessa perspectiva, afirmam alguns autores, o desenvolvimento mental é tomado como uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Essas são as formas de organização da atividade mental, que vão se aperfeiçoando e se solidificando até o momento em que todas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993, p. 98).

Nesse contexto, a criança não é vista como um adulto em miniatura; ao contrário, deve ser vista como quem apresenta características próprias de sua idade, próprias do momento vivido. A compreensão dessas ideias é o ponto de partida para um bom



entendimento da importância do estudo do desenvolvimento humano no âmbito da educação musical. Piaget deixa claro em suas pesquisas que as formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo que nos rodeia estão ligadas às atitudes próprias de cada faixa etária vivida pelo ser humano, num processo em que acontece uma assimilação progressiva do mundo exterior. Dessa forma, os estudos a respeito do desenvolvimento humano devem procurar “conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação de comportamentos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993, p. 98). Segundo Piaget, noutros momentos da história do Ocidente pensava-se o meio ambiente como o simples lugar onde animais e homens viviam e se comportavam. Assim, poderiam se comportar de maneiras distintas, em lugares diversos, mas isso não ocorreria por serem os lugares diferentes. O ambiente seria cenário imprescindível, que talvez favoreça ou dificulte o comportamento, mas não seria o que determina a sua ocorrência ou a sua forma. O papel mais ativo só foi sugerido no século XVII, quando Descartes antecipou a noção de reflexo, porém não foi senão no século XIX que os reflexos foram isolados e estudados. (PIAGET, 1979, p. 177).

Piaget destaca alguns fatores associados entre si e em permanente interação que devem ser considerados quando se pensa o desenvolvimento humano. São eles: a) a hereditariedade ou carga genética, que estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se. Segundo o teórico, existem pesquisas que provam os aspectos genéticos da inteligência, todavia a inteligência pode desenvolver-se além do seu potencial, da mesma forma que pode ficar aquém; b) crescimento orgânico, que corresponde aos aspectos físicos, crescimento, altura, estabilização do esqueleto, todo um conjunto de evoluções físicas que favorecem ao indivíduo, comportamentos e o domínio do mundo externo; c) maturação neurofisiológica, que torna possível os padrões de comportamento, de modo que se faz necessário para as crianças uma determinada maturação fisiológica, que as ajude na manipulação de objetos; d) o meio, conjunto de influências e estimulações ambientais que podem alterar os padrões de comportamento do indivíduo.

Ao propor um estudo mais aprofundado sobre o desenvolvimento humano, Piaget propõe alguns aspectos determinantes em sua teoria. É partindo desses aspectos que Piaget vai desembocar no núcleo central de sua Teoria do Desenvolvimento Humano. Os aspectos são: a) físico-motor, que se refere ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, e à capacidade de manipulação; b) intelectual, que remete à capacidade de elaboração de pensamento e raciocínio; c) afetivo-emocional, que se refere aos modos que cada indivíduo tem de integrar suas experiências. Aqui entram em foco os sentimentos, a sexualidade; d)



social, que consiste nas maneiras como o indivíduo reage diante das várias situações que envolvem outras pessoas. É compreendendo esse conjunto de fatores e o desenvolvimento humano entendido em sua globalidade que Piaget propõe uma Teoria do Desenvolvimento Humano. Para tanto o teórico divide os períodos de tal desenvolvimento em quatro:

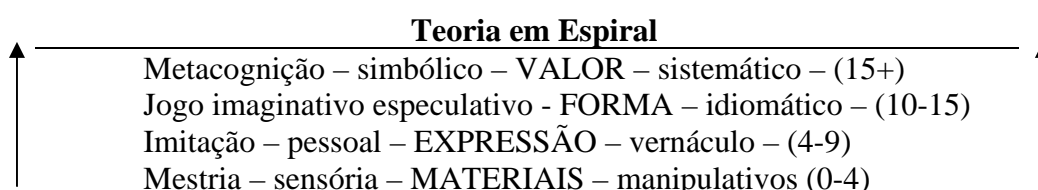
- 1º Sensório-motor – (0-2 anos) – a criança interage com o mundo através da percepção dos desenvolvimentos;
- 2º Pré-operatório – (2-7 anos) – evidencia-se o aparecimento da linguagem, que influenciará os aspectos, intelectual e social da criança;
- 3º Operações concretas - (7-11 ou 12 anos) – marcado pelo início da construção lógica; capacidade de estabelecer relações; de obter pontos de vista; o surgimento de nova capacidade mental.
- 4º Operações formais – (11 ou 12 em diante) – acontece a passagem do pensamento simplesmente concreto para o formal e abstrato; capacidade de elaboração de conceitos sobre o mundo.

Até aqui, vimos de forma sintética o que nos propõe Piaget. Iniciamos essa reflexão com Piaget justamente pelo fato de acreditarmos que sua teoria surge como base e sustento para o que veremos na Teoria em Espiral e também na didática de Cunha. E, mais precisamente, por acreditarmos que a epistemologia genética constitui-se numa área do conhecimento indispensável ao processo formativo dos educadores musicais.

Teoria em Espiral: as investigações de Swanwick

É das investigações de Swanwick que resulta o espiral como modelo de desenvolvimento musical. O teórico procura “compreender as qualidades essenciais da música [e servir-se de] um bom senso do que seja engajar-se em transações musicais vivas” (SWANWICK, 2003, p. 57) Para Hentschke, o espiral como modelo de desenvolvimento musical resulta das investigações de Swanwick (1982) sobre a origem teórica do desenvolvimento da experiência musical, onde são relacionadas as dimensões críticas musicais (matéria, expressão, forma e valor), como o desenvolvimento do jogo de Piaget (1951). (1993, p. 47).

Assim se estrutura o desenvolvimento musical a partir da Teoria em Espiral:



A cada um desses momentos vivido pela criança deve ser adaptado o método com base na educação musical. Para Swanwick (2010), o essencial é respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Tendo isso em mente, é preciso seguir três princípios. Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor.

O desenvolvimento aqui passa a ser entendido como flexibilidade, o que dá à teoria uma ideia de sequência, ou seja, tudo passa a ocorrer numa certa ordem. Desenvolvimento ainda pode ser entendido quando relacionado ao fato de amplas mudanças que ocorrem em todas as crianças de acordo com um padrão considerável de tempo. Aqui se encaixam algumas ideias básicas: a) temporalidade, significando que mudanças tendem a ocorrer ao longo do tempo; b) cumulatividade, significando que os domínios dos estágios anteriores são necessários para o desenvolvimento das fases subsequentes da compreensão musical; c) direcionalidade, pressupondo que as mudanças de desenvolvimento sejam progressivas, relativamente duráveis e irreversíveis; d) novo modo de organização, o qual implica a emergência de um novo fenômeno ou de novas propriedades não manifestadas em estágios anteriores; e) aumento da capacidade de autocontrole, tendo-se como pressuposto a noção de que no decorrer do desenvolvimento existe uma crescente capacidade de pensar. Dessa forma, a Teoria em Espiral de desenvolvimento aponta para a ideia de que o educando desenvolve seu conhecimento musical progressivamente, tornando-se capaz de responder à música de maneira independente. (HENTSCHKE, p. 52 – 67).

É por se organizar com a perspectiva acima indicada que a teoria em Espiral pode ser considerada a primeira sequência de desenvolvimento fundamentada na natureza da experiência musical. Ganha grande destaque nesta teoria a importância do “criticismo musical” e, por ter esse objetivo, a teoria acaba por nos fornecer subsídios para a construção de um currículo musical. Sendo que esta maneira sequencial empregada com respeito às capacidades de cada criança, facilita-se o processo de aquisição do conhecimento das três atividades: a composição, execução e a apreciação.

O que propõe Cunha e quais os nossos desafios?

Ao chegarmos a esse ponto da reflexão, podemos notar que a proposta teórica de Piaget, a Teoria em Espiral e os estudos de Cunha têm pontos em comum, visto que todas



propõem modelos de educação, fornecendo material produtivo para se planejarem os processos formativos dos educadores musicais. Cunha propõe formar indivíduos preparados para raciocinar em qualquer situação, com espírito crítico e móvel, tendo objetividade e coerência de pensamento. Este homem, para a autora, deve se opor ao homem com conhecimentos verbais provavelmente não utilizáveis na vida real. Apoiando-se, portanto, na teoria de Piaget e propõe um modelo educacional. Segundo a autora, existem fatores importantes nesse processo educacional, a saber: a maturação do sistema nervoso, que abrirá possibilidades de desenvolvimento; o ambiente físico, no sentido da qualidade de contato que a criança tem com seu meio; o ambiente social, o qual deve proporcionar à criança oportunidades para interações com outros indivíduos, as quais o levem à cooperação e à colaboração, não à concorrência (1986. p.25).

Todas as propostas teóricas vistas até aqui devem ser agora colocadas na ótica da educação musical. O problema da educação musical, as inadequações na educação musical, a falta de um currículo bem elaborado e até mesmo a falta de consistência na prática de professores e profissionais que atuam na área, na maioria das vezes, devem-se à falta de métodos consistentes e bem elaborados. O educador musical com formação adequada compreende, portanto, que tais teorias, com a ênfase na iniciativa e atividade do sujeito, impele-nos a adotar nova atitude diante da criança. Assim, quanto mais for tratada como indivíduo, com algo a oferecer à comunidade na qual se encontra na qualidade de criança, mais útil se poderá tornar como adulto (CUNHA, 1986. p. 91). O educador musical deve, portanto, optar por um método de trabalho; deve também estar a par das condições políticas de favorecimento ou desfavorecimento do ensino da música nas escolas e, portanto, decidir sobre que tipo de homem quer formar. Um bom homem e um bom músico são formados com base em bons princípios e critérios. É esse o oferecido a nós por Piaget, Swanwick e Cunha.



Referências

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

CUNHA, Maria Auxiliador Versiani. *Didática fundamentada na teoria de Piaget: a nova metodologia que veio revolucionar o ensino*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, n. 1, maio 1993.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia e problemas da psicologia genética*. Trad. Rachel Moreno. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

SWANWICK, K. Entrevista Keith Swanwick. in. *Educar para crescer*. 2010. Disponível: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-keith-swanwick534564.shtml>. 21/08/2010

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



Espaços extra-escolares de educação musical: comunidades evangélicas como cenários interpretativos

*André Müller Reck
Universidade Federal de Santa Maria
andremreck@hotmail.com*

*Ana Lúcia de Marques e Louro
Universidade Federal de Santa Maria
analooock@hotmail.com*

Resumo: Direcionado para os espaços extra-escolares de ensino e de aprendizagem musicais, o seguinte trabalho busca tecer algumas considerações sobre o tema. Partindo da aproximação entre um quadro teórico que se utiliza de pressupostos filosóficos e antropológicos para a compreensão das culturas locais; passando pelas experiências que vivenciei com o ensino e aprendizagem musical não-formal; e com o apoio de literatura específica na área de Educação Musical, procuro desenvolver algumas linhas sobre um olhar para as práticas musicais não-formais e suas relações com a área de Educação Musical. Para um rápido resgate do tema, trago alguns apontamentos apresentados na última década no campo da Educação Musical, seus lócus de atuação, reflexões e possibilidades. Como proposta de investigação em espaços não-formais, apresento alguns dados que constituem o material teórico da pesquisa que desenvolvo atualmente junto ao Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública do sul do país, que pretende investigar os processos de ensino e de aprendizagem musicais que ocorrem em grupos de louvor de comunidades evangélicas.

Palavras-chave: Espaços extra-escolares, educação não-formal, música evangélica.

Introdução

Gostaria de iniciar o texto chamando a atenção para alguns dos enunciados que compõem o cerne dessas reflexões, como se constituem no âmbito da pesquisa e suas relações com meu interesse pessoal.

Minhas experiências musicais foram em grande parte atravessadas por características não-formais, ou seja, pela apropriação do conhecimento a partir de relações que não se caracterizavam pela dicotomia professor-aluno, configuração que predominou por muito tempo como forma autêntica e tradicional do ensino da música. Até o ingresso no ensino superior de música¹, meus conhecimentos musicais formavam uma amálgama de informações que me chegaram por diferentes fontes: desde a prática musical em conjuntos, documentários em vídeo, revistas, videocliques, programas de computador, até formas mais tradicionais como aulas particulares e leitura de métodos de teoria musical. Minha trajetória musical, ao longo de 17 anos atuando como músico popular, possibilitou-me o contato com diversas ferramentas

¹ Curso de Música – Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria, entre 2002-2006.



de “aprender” música, que redimensionam o horizonte de uma perspectiva de educação musical baseada na transmissão e reprodução de conhecimentos musicais.

Com o termo “espaços extra-escolares” refiro-me não a uma idéia de localidade, de dimensões mensuráveis, mas ao espaço simbólico onde as interações entre os indivíduos assumem significados específicos e onde são construídas suas representações. Evita-se, portanto, a idéia de conceber o cenário extra-escolar como um pano de fundo decorativo onde ocorrem as práticas musicais que não se dão entre os muros da escola ou academia, mas principalmente como um local de produção de sentidos, um elemento dinâmico na constituição das identidades e das significações musicais dos sujeitos.

Na perspectiva antropológica proposta por Geertz (1989), a cultura é um texto que pode ser interpretado a partir de suas significações. O espaço costurado por essas significações é, portanto, o cenário interpretativo que procuro considerar. Dessa forma não tomo aqui o extra-escolar apenas como o “fora da escola” ou o lugar onde o saber não é legitimado ou organizado, mas sim como aquilo que se legitima por seus próprios significados e se auto-organiza, a partir de diferentes relações.

É, portanto, através da aproximação entre um quadro teórico que se utiliza de pressupostos filosóficos e antropológicos para a compreensão das culturas locais, as experiências que vivenciei com o ensino e aprendizagem musical não-formal e a literatura específica da área de Educação Musical, que procuro desenvolver algumas linhas sobre um olhar para as práticas musicais não-formais e suas relações com a área de Educação Musical.

Para um rápido resgate do tema, trago alguns apontamentos que têm sido apresentados na última década no campo da Educação Musical, seus lócus de atuação, reflexões e possibilidades. Para essa revisão, utilizo-me dos materiais sobre essa temática publicados nas revistas e anais de encontros da ABEM, e de forma sintetizada procuro traçar as direções pelas quais as discussões têm se orientado.

Em seguida, proponho como investigação um estudo de caso etnográfico a ser realizado no ministério de louvor da comunidade evangélica denominada Igreja em Cruz Alta-RS. A pesquisa busca investigar os processos de ensino e de aprendizagem musicais que ocorrem nesse ambiente, caracterizado como um espaço de prática musical não-formal. Focarei a contextualização da música evangélica no Brasil e apresentarei algumas considerações que podem ser desenvolvidas na compreensão da relação sujeito-música no contexto específico.



Espaços extra-escolares de educação musical

Não pretendo aqui fazer um levantamento quantitativo dos trabalhos publicados com o tema, tampouco fazer uma minuciosa análise da produção; apenas proponho uma visita pelos cenários interpretativos já explorados pela área de Educação Musical, tendo como referencial os textos apresentados na revista e anais dos encontros da ABEM até o ano de 2009.

É possível averiguar que temas referentes a espaços extra-escolares têm aumentado gradativamente. Se por um tempo a produção do conhecimento esteve focada sobre e para a educação musical formal, “com os anos, outros temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como a educação musical não-formal e em espaços alternativos, processos de auto-aprendizagem, educação musical e mídias; dentre outros” (BELLOCHIO, 2003:2).

Essa talvez tenha sido uma “virada epistemológica” da área quando assimilamos a proposta de sistematização da área de educação musical feita por Kraemer (1995), fundamentada no princípio de que a prática pedagógica musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares (SOUZA, 2007:28)

Pesquisas qualitativas, com diferentes enfoques metodológicos, têm sido desenvolvidas na tentativa de interpretar diferentes narrativas de aprendizagem musicais, que se estabelecem em realidades e contextos específicos. Para Queiroz, “os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos” (2004:106). Reconhecer e auscultar, portanto, esses espaços de significações musicais pode fornecer pistas de como ampliar a concepção do educador musical, que inserido na multiplicidade do sistema escolar se vê cada vez mais diante de uma realidade dinâmica e mutável, gerando uma demanda de práticas educativas musicais multiformes.

Trabalhos como o de Arroyo (2000), focado no ritual que envolve a Festa do Congado em Uberlândia-MG, e de orientação etnográfica, têm atentado sobre a ampliação da perspectiva antropológica na formação do educador musical e colocado ênfase na relação entre as práticas musicais e seus significados culturais.

Se a cultura é entendida como uma rede de significados, de acordo com Geertz (1989), as práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade. Essa interface da educação musical com a cultura encontra, na Antropologia, uma sustentação teórica capaz de desvelar à área um novo sentido, como prática cotidiana e como área acadêmica de conhecimento (2000:19)



A aproximação com o campo da Antropologia tem se evidenciado como um eixo teórico-metodológico importante nas investigações em espaços extra-escolares, e pode ser encontrado como fio condutor em algumas temáticas investigadas. A compreensão das práticas educativas musicais como elementos próprios de significação para determinado grupo de pessoas redireciona olhares para outras maneiras de ouvir, significar, se apropriar e reproduzir música.

Num outro viés, alguns espaços de educação musical alternativos têm sido considerados como uma possibilidade de atuação para o mercado de trabalho do profissional de música (ALMEIDA, 2005). A atuação de especialistas nesses espaços tem despertado a atenção para uma nova demanda de educadores, privilegiando uma prática flexível ao contexto. Oficinas, projetos sociais, coros e outras atividades que não são desenvolvidas formalmente têm sido considerados como um campo de ação para o educador musical, influenciado por abrangências teóricas que contemplem essas práticas em sua formação acadêmica. Para Almeida (2005:49), “tem sido crescente o número de investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem fora do espaço escolar”, embora “poucas são as pesquisas que articulam esses diferentes espaços de atuação profissional e a formação inicial do professor” (ibid.).

Por sua vez, as recentes descobertas no campo da tecnologia e seu impacto nos sistemas de comunicação proporcionam reflexões em relação à aprendizagem musical. Para Souza (2000:7) “com as recentes tecnologias de comunicação, surgem novas práticas musicais que colocam em cheque os modelos pedagógicos até bem pouco tempo estabelecidos no campo da Educação Musical”.

Em nossa sociedade globalizada e integrada em redes de informações, onde “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 1999:39), percebemos claramente o aumento da disponibilidade de materiais referentes à música, facilitando dessa forma a criação e a proliferação de ambientes e possibilidades de aprendizagens extra-escolares. O conhecimento musical “legítimo” deixa, portanto, de se restringir a livros didáticos, academias e conservatórios.

Através de uma rápida navegada pela *Internet*, estamos diante de diversos métodos de aprendizagem para diferentes instrumentos, aulas de teoria musical, artigos sobre história da música, exercícios de percepção musical, além de partituras, cifras e tablaturas. Soma-se ainda a enorme acessibilidade a mp3, vídeo-aulas, *CD-ROM* e *softwares* musicais. Para Gohn



(2003, p. 10), “ao modificar os modos de produção, difusão e de escuta musical, as diversas tecnologias que envolvem direta ou indiretamente esses processos acabam por modificar a própria linguagem musical, possibilitando a emergência de diversos novos modos de se fazer e de se pensar música”.

Tanto do ponto de vista sociocultural como pelo reconhecimento das novas tecnologias como fontes, transmissão e produção de conhecimentos, pesquisas procuram diferentes lócus de investigação. Estudos têm sido desenvolvidos em projetos sociais (SANTOS, 2006) e ONG's (KLEBER, 2004); com grupos de Hip Hop (ARALDI, 2003) e escolas de samba (PRASS, 2004); sobre processos de auto-aprendizagem (CORREA, 2001) e na relação das mídias e música (RAMOS, 2003); apenas para ilustrar alguns contextos.

De uma maneira geral, esses estudos apontam novas perspectivas de conceber o ensino e a aprendizagem musical e procuram trazer suas contribuições para que o educador musical amplie suas práticas pedagógicas, dentro e fora do espaço escolar. Além do mais, reforçam o campo teórico da Educação Musical enquanto propõem concepções múltiplas, a interdisciplinaridade com outras áreas científicas, aberturas epistemológicas, e uma aproximação entre o fazer musical cotidiano dos sujeitos, enquanto produtores de significados.

Comunidades evangélicas como espaço de educação musical não-formal

O interesse pela temática surgiu em virtude do meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Música, no ano de 2006, no qual realizei um estudo de caso em uma comunidade evangélica na cidade de Cruz Alta-RS, apresentando alguns dados sobre os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nesse ambiente (RECK, 2008). O trabalho deu origem ao projeto de pesquisa que desenvolvo atualmente junto ao Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública no sul do país. Pretendo apresentar aqui algumas partes da revisão de literatura da pesquisa, destacando relações entre as principais denominações evangélicas e suas práticas musicais.

De uma maneira geral, as comunidades evangélicas sempre dedicaram uma atenção especial ao aspecto musical em seus cultos. Nos últimos anos, porém, os Ministérios de Louvor, grupos musicais que se reúnem com a intenção de louvar a Deus através da música, passaram a se organizar de forma mais estruturada, influenciados pelo crescimento da música evangélica no Brasil. Essa organização e reestruturação pode ser percebida através do



aumento do número de gravações evangélicas, de shows e festivais específicos; e pela divulgação de seus trabalhos por meio de diferentes veículos de comunicação como TV, rádio e principalmente a *Internet*.

A explosão *gospel*, ou seja, as transformações no campo social, político, cultural e religioso relacionadas com o avanço tecnológico e dos meios de comunicação, iniciada nas últimas décadas do século XX e ainda em formação, constituiu-se de um fenômeno construído a partir da vivência dos diferentes segmentos que compõem o cenário religioso evangélico brasileiro e das mediações que estabelecem entre si.

Influenciada pelos contextos históricos, a música evangélica, que sempre esteve presente nos cultos, passou, ao longo da metade do século XX e início do século XXI, por diversas modificações na maneira de produção, divulgação e consumo.

O crescente fortalecimento de um segmento fonográfico evangélico e a utilização de meios de comunicação em massa, incentivados pelas denominações neopentecostais, na distribuição da música evangélica, proporcionaram o desenvolvimento de uma nova proposta musical. A utilização de ritmos e instrumentos considerados populares passou a diferenciar a música cristã da música popular através de suas letras e não pelo seu gênero musical, que até então apresentava características tradicionais. No Brasil, a partir da década de 1990, o termo *gospel* passa a denominar a música que, independente do ritmo, instrumentação ou estrutura, contém uma mensagem do evangelho. A partir de então é comum a utilização de termos como *rock gospel*, *jazz gospel*, *reggae gospel* e mais recentemente *hiphop gospel* ou *rap gospel*.

O termo *gospel*, “evangelho” em inglês, que se referia inicialmente a um gênero musical surgido nas comunidades protestantes negras americanas no início do século XX, é hoje “sinônimo de música religiosa moderna ou da Música Cristã Contemporânea (MCC), ou seja, passou a classificar um gênero musical que combina formas musicais seculares (em especial as populares como rock, as baladas, o samba, o sertanejo e até o *axé music*) com conteúdo religioso cristão” (CUNHA 2004:116).

Essas mudanças na maneira de conceber a música cristã não é, entretanto, vista com bons olhos por todo o meio evangélico. Inúmeras críticas foram surgindo em diferentes níveis, desde uma crítica moderada até o radicalismo, dividindo opiniões entre os dirigentes dos grupos de louvores e os músicos cristãos. O *rock n roll*, gênero musical surgido nos Estados Unidos e que influenciou de maneira sensível a música popular contemporânea a partir da segunda metade do século XX, é um dos mais criticados ao ser utilizado na música cristã. Segundo Cunha (2004:138), “grupos tradicionalistas negavam o rock como expressão



litúrgica, e entre eles, os mais fundamentalistas atribuíam às músicas um conteúdo demoníaco”.

A música no contexto evangélico, portanto, embora ecumênica no sentido da divulgação do evangelho, mantém características distintas entre as diferentes denominações, seja na instrumentação permitida ou na utilização de gêneros musicais originários da música secular. A tensão entre o modelo musical tradicional e o contemporâneo é um cenário complexo, e deve ser observado como tal, evitando simplificações. Para Souza (2002), “a música evangélica é produto do seu tempo, de elementos simbólicos e religiosos, que se somam aos conflitos da relação do homem (evangélico) com o mundo”.

Esse desenho específico prevê interações entre os indivíduos que se estabelecem a partir de uma unidade ideológica, filosófica e religiosa, implicando significações próprias, tanto individuais quanto coletivas. Essas significações, estando presentes na maneira como os sujeitos interagem, atravessam também os processos em que eles produzem e desenvolvem seus conhecimentos, inclusive no sistema escolar.

Existem relações entre a música e determinadas denominações religiosas que merecem cuidados específicos, correndo o risco de ofender a expressão religiosa de algum aluno se ignoradas ou mal interpretadas. Dessa forma, o professor atento a essas tensões, ao conhecer mais sobre a realidade musical do aluno, pode abrir-se ao diálogo, propondo outras possibilidades de repertório ou instrumentais, por exemplo. Esse diálogo necessita, ao menos de uma maneira geral, de uma compreensão por parte do professor sobre algumas implicações envolvidas na relação música-religião. Sendo assim, é possível antecipar alguns elementos que podem ajudar na reflexão e na construção de um conhecimento sobre o assunto.

Algumas considerações

Se o reconhecimento de espaços musicais não-formais já é perceptível no que se refere à área de conhecimento, talvez não se possa afirmar o mesmo em relação à sociedade em geral e algumas orientações curriculares². Ainda não podemos falar de uma equidade de valores entre as duas modalidades de aprendizagem, sendo que prevalece no senso comum a idéia de que quem aprendeu música em ambientes formais é mais “profissional” ou “sabe mais”. Como músico popular, percebo essa ressonância e freqüentemente me sinto mais valorizado

²“ Se tomarmos como exemplo os currículos dos Cursos Superiores de Música, veremos, que habitualmente eles têm se centrado na cultura “tradicional” européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujo modelos são apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções etc. (PENNA, 2001:70)”.



socialmente pelo diploma que tenho guardado em minha estante do que pelos anos de práticas e experiências significativas com que me deparei em minha trajetória musical.

As diferentes narrativas musicais, poucas vezes contempladas em currículos oficiais, são algumas vezes ainda vistas com uma certa exotividade. Música indígena, músicas de rituais religiosos, músicas de resistência social, música "das ruas", dentre outras, tendem a ser "toleradas" pela sociedade, mas é comum que sejam consideradas como "diferentes", baseando-se em parâmetros comparativos em relação à música tradicional ocidental, visualizando-se assim uma perspectiva restrita de multiculturalismo.

A efetivação de uma compreensão da sociedade de que cada música composta produz seu valor simbólico pode encontrar vazão através de uma educação musical escolar capaz de possibilitar esse entendimento. Parte-se então de uma formulação teórica sobre o assunto para que seja produzida uma literatura específica, que possa se constituir como referência na formação do docente em música.

Queiroz (2004) ressalta que temos muito a aprender com os processos informais, "não no intuito de transportá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música" (p.102).

Portanto, essas investigações não devem ser entendidas como propostas de um "implante" desses fazeres musicais para a sala de aula, mas como uma reflexão para a valorização do fazer musical do aluno, revelando uma concepção de aproximação entre seu fazer musical na escola e seus significados, sua história musical.

Além de incentivar um repensar na prática pedagógica, baseada em diferentes concepções, esses estudos ainda contemplam um cruzamento teórico de reflexões filosóficas, culturais e sociais, que fermentam e possibilitam a abertura dialógica na epistemologia da Educação Musical.



Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional p. 49-56. *Revista da ABEM* n. 13. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2005

ARALDI, Juciane. *Aprendizagem musical de Djs: um estudo multicaso*. XI Encontro anual da ABEM, Florianópolis. *Anais...* 2003, CD Rom.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. p. 13-20. *Revista da ABEM* n. 5. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

BELLOCHIO , Cláudia Ribeiro. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Boletim Informativo da Abem*, ano 6, n. 18, set 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. trad. Roneide Venancia Majer; atualização para 6º edição: Jussamara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORREA, Marcos Kroening. Outros espaços de educação musical: características e procedimentos da auto-aprendizagem do violão com adolescentes. IV Encontro regional da Abem sul. Santa Maria, *Anais...*, 2001.

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

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

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto Aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablue/Fapsep, 2003.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

PENNA, Maura. Apr(e)ndendo músicas: na vida e na escola. p. 71-79. *Revista da ABEM* n. 9. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2003

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

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

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.



RECK, André Müller. *O ministério de Louvor da Igreja em Cruz Alta: processos de aprendizagem*. In: XI Encontro Regional da ABEM SUL e IV Encontro do Laboratório de Educação Musical – LEM/CE, 2008, Santa Maria - RS. *Anais...CD-ROM*

SANTOS, Carla Pereira dos. *Educação Musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade*. XVII Congresso da ANPPOM, São Paulo, *Anais...*, 2007.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da Abem*, nº 16, março de 2007. p. 25-30.

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

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. A música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil: anos 70 e 80. X Encontro anual da ABEM, Natal. *Anais...* 2002, CD ROM.



Essa música é especial: relato de uma experiência com a educação musical de crianças deficientes mentais na Fundação Dom Bosco, em Belo Horizonte

*Isaac Luís de Souza Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
isaac_flauta@yahoo.com.br*

Resumo: Este é um relato de experiência sobre a educação musical de crianças com necessidades educacionais especiais, estudantes da Fundação Dom Bosco, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de um trabalho que tem sido realizado com ênfase no canto e em um grupo de percussão; além de atividades que estimulam o desenvolvimento do ouvir, pensar e criar, apoiando-se nos pilares abordados e analisados na pedagogia de Rubens Alves (1994): aprender a aprender, aprender a fazer, e aprender a ser. Com relação ao trabalho de percussão, a metodologia utilizada foi a de Carl Off. No contexto em que se trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais, essa metodologia é muito apropriada, uma vez que sua simples instrumentação permite que mesmo crianças não iniciadas possam executar peças musicais com facilidade.

Palavras-chave: Educação Musical, necessidades educacionais especiais, aprendizado musical em grupo.

1 – Introdução

Quando recebi a proposta para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais¹, me deparei com um tremendo desafio, pois nunca havia tido experiência com o trabalho musical voltado especificamente para esse público. No caso, crianças deficientes mentais. Porém aceitei o desafio sem mesmo me questionar se seria capaz de desenvolver algum tipo de trabalho com elas. Durante dias fiquei pensando o que poderia ser feito, então passei a observar os alunos nas salas de aula, nas aulas de educação física, na hora do recreio. Com o passar dos dias, pude observar como eles agiam e reagiam às diferentes situações. Percebi que muitos deles possuíam ótima coordenação motora, outros, facilidade para cantar.

Orientado por essas observações, pude dar uma direção a meu trabalho, que foi iniciado com a formação de um coral, seguida da criação de um grupo de percussão e de mini-grupos de musicalização. Pois se tornava cada vez mais claro, para mim, que a música, para essas crianças, não deve ser somente cantada ou tocada, precisa ser ouvida, cantada, vista, e sentida. Um exemplo prático do princípio de que ouvir música não envolve apenas a audição,

¹ Terminologia adotada pelo MEC em sua Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/2001).



mas também experiências visuais, táteis, e emocionais. Cada pessoa processa sons musicais em regiões diferentes do cérebro (ALTENMULLER, 2004, p. 24).

E inspirado em tal princípio, passei a me perguntar: O que seria preciso para se fazer música com um grupo de crianças deficientes mentais?

Há diferenças significativas no processo de ensino/aprendizagem musical para esse grupo, em relação às crianças cujo processo educacional é considerado “normal”? Se sim, como deve ser preparada a aula de música para eles?

Segundo Birkenzaw-Fleming (1993, p. 13.) há diferentes princípios e formas de observação que podem ajudar no ensino de crianças em processo de educação especial. Quanto maior o conhecimento que o professor tem do estudante, maior será o resultado de suas propostas de ensino e maior a segurança para promover o desenvolvimento dos alunos.

2 – Atividades desenvolvidas durante as aulas de musicalização para alunos especiais

Desenvolver atividades que estimulam o pensar, o criar e o ouvir é de fundamental importância para a educação musical especial, não podemos nos limitar a imitações, devemos sempre buscar coisas novas para nossas aulas e para nossos alunos. Foi embasado por esse pensamento que desenvolvi uma série de atividades que visavam atender melhor ao trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais.

Desenvolvemos atividades como a execução de cantigas, parlendas, trava-línguas, rimas, jogos corporais, improvisação, percussão, percussão corporal, grupos cênicos musicais, dentre outras. Abaixo, a figura 1 ilustra um exemplo de exercícios rítmicos usando instrumentos da musicalização infantil.





Figura 1 – Os instrumentos aqui utilizados para a musicalização foram doados pela comunidade. Pandeiros, triângulos e outros, também foram praticados.

2.1 – Atividade para desenvolver a fala

Para trabalhar as dificuldades relacionadas à fala foram utilizados recursos simples como pedir que um aluno repita o que o professor está falando. A repetição proporciona ao professor identificar onde que está a dificuldade na pronúncia do aluno. Com isso, posteriormente, o professor poderá propor exercícios que venham a estimular essa pronúncia de forma correta, por exemplo: “*Pedro Paulo Pereira Penido, pintor preferido para pintar*”.

Com essa atividade visa-se desenvolver a pronúncia da língua e a memória; e, por conseguinte, ampliar a capacidade de expressão. Sua funcionalidade está no fato de que, a cada repetição, a pronúncia seguinte deve ser mais rápida, sendo que no fim da atividade o professor faz com que os alunos repitam em forma de cânone.

2.2 – Atividade para desenvolver coordenação motora

As atividades que trabalham a coordenação motora, por envolverem sempre algum tipo de trabalho físico, promovem melhorias na qualidade de vida do deficiente mental, pois são atividades que rompem com o sedentarismo e desenvolvem as capacidades biológicas do indivíduo, gerando bem estar. Além disso, elas permitem o desenvolvimento da criatividade e o aumento da auto-estima. Porque, neste caso em que o trabalho musical é em grupo, as atividades motoras criam maior oportunidade para integração social e para o desenvolvimento das habilidades psicológicas.

Um exemplo de atividade desenvolvida consiste em pedir para cada aluno levar para aula um copo de requeijão vazio. O professor fará um círculo com os alunos e pedirá a cada

um deles que o imite fazendo um ritmo simples; em seguida, pedirá para alguns alunos realizarem aquele ritmo principal, enquanto os outros executam diferentes ostinatos rítmicos. Depois de algum tempo um aluno executará um ritmo sozinho e improvisará em cima do ritmo que o professor está executando.

2.3 – Atividade para desenvolver a presença de palco

Essa é uma atividade que, embora não envolva muita música, é fundamental para o desenvolvimento musical no trabalho com crianças deficientes mentais, pois a linguagem não-verbal é uma forma significativa de comunicação entre essas crianças. Para realizá-la, a classe foi dividida em pequenos grupos e foi pedido para cada grupo executar uma cena usando somente a linguagem corporal para comunicar seu conteúdo e significado.

O professor deveria fazer perguntas que levassem todos a pensar em gestos que tivessem um propósito comunicativo claro. Todos os alunos deveriam se apresentar. Enquanto um grupo atuava, os demais observavam.

Com esse trabalho é possível ampliar a consciência do espaço cênico, explorar o próprio corpo e estabelecer relação com o outro, além de trabalhar com a atenção e a prontidão do aluno.



Figura 2 - Coral formado por crianças deficientes mentais da Fundação Dom Bosco, em Belo Horizonte. Para a formação desse coral foi necessária a realização de atividades que envolviam vogais, palavras com sons nasais, exercícios respiratórios, parlendas, trava-línguas, entre outros recursos.

2.4 - Atividades com parlendas e trava-línguas

Realizamos um cânone com a seguinte parlenda: *“Tinha um copo de veneno em cima do piano, quem bebeu morreu o azar foi seu”*.

A realização de tal atividade foi de fundamental importância, uma vez que a maioria dos alunos não conseguia memorizar as palavras e nem prestar atenção para falar na hora certa. Com essa atividade eles prestavam mais atenção para não errarem quando chegasse na hora de falar *“o azar foi seu”*.

Outra atividade que gerou bons resultados foi uma em que trabalhamos o seguinte trava-língua: *“Traga de pressa três pratos de trigo para um tigre triste”*.

Os alunos se divertiram e conseguiram realizá-la devido ao ambiente descontraído que lhes foi proposto. Porém, quando requisitei deles atenção e realização individual, eles não foram capazes de realizar a mesma atividade.

2.5 - Atividades com peças musicais escolhidas pelos alunos

Cada criança, independentemente de ser portadora de alguma deficiência ou não, como é próprio de todo ser humano, habita em um ambiente que lhe é próprio e particular, que lhe proporciona vivências específicas, e que, por isso mesmo, influencia em sua formação psicossocial, cultural e moral. No caso da música, não é diferente, pois como afirma PENOVI (1971, p.7) *“a base da música é o som”* e este produz diferentes mudanças psíquicas na pessoa, atuando sobre seu estado mental, emocional e físico; a música está estreitamente ligada à vida da criança, sendo que essa sofre uma influência notável do ritmo e da melodia.

Considerando esse aspecto, procurei desenvolver um trabalho que de certa forma aproveitasse a vivência musical trazida pelos alunos de fora para dentro da sala de aula. Uma forma de conseguir isso foi desenvolver atividades com peças musicais sugeridas pelos alunos. Para tal, foram necessários exercícios que envolvessem experiências táteis e que incluíssem o uso de códigos musicais (por exemplo, sinais corporais realizados pelo professor, que levem o aluno a levantar as mãos, a lembrar a letra de uma canção, etc.). Um exemplo de atividades dessa natureza é descrito abaixo:

Em uma apresentação com músicas sertanejas, usei a música *“Eu Juro”*, de Leandro e Leonardo. Na letra da música há um trecho que diz: *“por mim mesmo, por Deus, por meus pais”*. As crianças do coral erguiam as mãos ao céu quando falavam de Deus, levavam as mãos ao peito quando diziam *“por mim mesmo”* e assim por diante.



3 – Principais dificuldades do trabalho com crianças deficientes mentais

O que um educador musical pode obter de um determinado grupo de crianças com necessidades educacionais especiais através de atividades como esta?

Ao desenvolver esse trabalho como educador musical que trabalha com crianças com necessidades educacionais especiais, minha intenção é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades musicais tais como cantar, tocar, improvisar. Não somente isso, espero que eles melhorem a coordenação motora, a audição, a fala, a pronúncia, a paciência, a auto-estima, o desenvolvimento da linguagem e a memória de curto prazo.

Como dito anteriormente, o trabalho teve início com a formação de um grupo de percussão. Paralelamente, formei um grupo de canto com aqueles que tinham um maior domínio da linguagem e dicção, uma vez que, no contexto trabalhado, na maioria dos casos, os portadores de sofrimento mental possuem dificuldade na fala.

A proposta do trabalho era simplesmente fazer com que o coral cantasse simultaneamente ao grupo de percussão. Porém, quando se trata de educação musical especial, é essencial entendermos das patologias dos alunos para desenvolver um trabalho de educação musical efetivo. O que é de fato uma dificuldade. Porque, como as turmas não são divididas de acordo com as patologias, em uma mesma turma há os alunos que apresentam necessidades especiais diferenciadas tais como autismo, Síndrome de Down dentre outras patologias mentais. Também é comum que uma única turma tenha crianças com variação de idade entre nove e dezesseis anos. Porque o critério de inclusão das crianças em uma turma é definido por meio de seus conhecimentos e por seu grau de desenvolvimento em atividades de vida diária (AVD). Assim, tive que investir tempo e criatividade para conhecê-los. Tive realmente que me envolver com eles. E tive que acreditar no potencial deles.

Outra dificuldade é conseguir que as crianças memorizem as letras das canções, considerando que na maioria dos casos, crianças deficientes mentais apresentam grandes limitações quanto à memória de curto prazo. Ao mesmo tempo, e associado à questão da memória, outro desafio que vem sendo trabalhado é conseguir que as crianças pronunciem as letras e as palavras de forma correta, tendo em vista que a maioria apresenta problemas na dicção.

A socialização das crianças também ofereceu desafios. Para alguns, as aulas de música deveriam ser individuais, porque não gostavam de fazer aulas no mesmo espaço que outra criança. Então, propus dinâmicas de grupo e procurei mostrar a todos que estudavam na instituição a importância do trabalho em grupo.



Uma das maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com esse público, porém, foi o fato de algumas crianças serem muito mimadas pelos pais, super protegidas. Acredito que se os pais estimulassem seus filhos a participarem mais das atividades da escola e do cotidiano, poderiam se surpreender com eles. Houve casos de crianças que não mexiam os braços, não por causa da patologia, mas, sim por falta de estímulo.

Antes da formação de qualquer grupo para ensaios, foram necessários vários exercícios e vários testes entre os próprios alunos. Porém, devo ressaltar que esse tipo de trabalho deve ser sempre cooperativo e que cada criança deve ser elogiada ao conseguir realizar determinada atividade e estimulada a tentar novamente, caso não consiga realizá-la na primeira vez. Como exemplo, cito o exemplo de um aluno ao qual foi requisitado cantar a música “Atirei o pau no gato”. Enquanto pulava, o aluno cantou: “*Atirei o PA no ga oo mas o ga oo eu eu xicaca seu seu ru ru deu inhal*”.

O aluno foi parabenizado, porém pedi a ele para cantar novamente, junto comigo, pronunciando calmamente cada palavra.

Penovi (1971, p.7) cita que algumas propostas de educação musical especial, tais como agrupar crianças de acordo com suas dificuldades motoras e suas reações musicais, podem gerar um resultado mais qualitativo. Seguindo a proposta sugerida por Penovi, selecionei alguns alunos de acordo com suas patologias, formando grupos específicos de alunos com síndrome de Down, autismo e portadores de outros tipos de sofrimentos mentais. Apesar de as crianças apresentarem as mesmas patologias, o resultado não foi muito satisfatório, provavelmente devido aos diferentes graus patológicos apresentados por cada uma delas.

Em outra ocasião estávamos ensaiando com o grupo de percussão e, de repente, um aluno caiu para trás, começando, em seguida, a se contorcer. Ele estava sofrendo uma convulsão. O que me levou a refletir que determinados alunos não devem participar de certos tipos de grupos, para que não fiquem tão empolgados e emocionados a ponto de ter uma convulsão, uma vez que o que estamos buscando é o desenvolvimento das AVD, juntamente com a melhora no estado de saúde e da qualidade de vida. Também passei a perceber que era necessária uma rotina, pois a mesma realmente proporcionava certo grau de segurança para os alunos. A partir disso, passei, sempre depois de qualquer atividade, a abrir espaço para um momento de relaxamento em que ouvimos músicas lentas e suaves para proporcionar aos alunos tranquilidade e paciência.





Figura 3 - Alunos no final de uma aula de musicalização.

Enfim, muitas são as dificuldades encontradas no trabalho com crianças com os perfis aqui apresentados, porém sabemos que todas as crianças assim como os adultos, independentemente das condições que determinam sua relação com o mundo, apresentam facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem, cabe a nós educadores sabermos direcionar suas potencialidades.

4 – Conclusão

Considerando as experiências que vivi ao realizar esse trabalho através do qual tive contato direto com as crianças, posso concluir que este trabalho trouxe um enriquecimento musical muito grande para mim, enquanto indivíduo, músico e educador; e para as crianças, como seres humanos criativos e ávidos de prazer e conhecimento como qualquer outro. Estamos crescendo e enriquecendo juntos, pois compartilhamos experiências e vivências musicais, bem como outros aspectos da vida.

Os resultados desse trabalho têm sido de tal forma positivos e animadores, que contribuem até mesmo para a divulgação da instituição como um todo, a ponto de conseguir patrocinadores para darmos continuidade aos trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos.

Sabemos, contudo, que para um melhor desenvolvimento musical é necessária uma melhor infra-estrutura, em que tenhamos acesso a bons instrumentos musicais e um envolvimento maior por parte dos pais e dos demais educadores.

E, por fim, é preciso ressaltar que o objetivo principal não é fazer com que o aluno seja um instrumentista ou um cantor, mas sim desenvolver habilidades por meio do fazer musical.

Agradecimentos

A Lucy, presidente da Fundação Dom Bosco, Graça Morais, coordenadora pedagógica, Iolande, do setor administrativo, a Patrícia Furst Santiago pela orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido, Fernanda Fernandes e a todos os pais, alunos e educadores que contribuíram para a eficácia desse trabalho.



Referências

BENENZON, Rolando O. *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

MORETTI, Giorgio. *Educar a criança deficiente*. São Paulo: ORSA, 1995.

LOURO, Viviane (Org.); *Arte e responsabilidade social – Inclusão pelo teatro e pela música*. Livro Digital. São Paulo: Trupe do Trapo, 2009.

LOURO, Viviane. *Educação musical e o aluno com deficiência – discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas*. São Paulo. Artigo disponível no endereço eletrônico: www.musicaeinclusao.com.br, acessado em 19/04/2010.

CAMARGO, Jr. W. *Transtornos invasivos do desenvolvimento*. Brasília: MJ/CORDE/AMA/ABRA; 2005. 2ª ed.



Estágio em canto coral: uma experiência com participantes leigos

*Mikely Pereira Brito
Faculdade de Música do Espírito Santo
mikbrito@yahoo.com.br*

Resumo: Este relato mostra uma experiência de estágio em grupos corais formados por participantes sem uma vivência prévia com a educação musical. As atividades desenvolvidas foram requisitos para aprovação na disciplina Estágio Curricular IV do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES. Elas se dividiram nas etapas de observação e prática. Das atividades de observação foram extraídas conclusões sobre os desafios enfrentados por regentes no trabalho com corais leigos, destacando-se a metodologia de ensino e a correta escolha do repertório. Essas conclusões influenciaram de maneira positiva no planejamento e na aplicação das atividades práticas, sendo utilizada uma metodologia similar à observada, chegando-se a resultados satisfatórios no que diz respeito ao cumprimento do objetivo final: a efetiva e prazerosa realização musical.

Palavras-chave: estágio, canto coral, coristas leigos.

1. Coristas leigos: um grande desafio para os regentes

As atividades com canto coral na atualidade estão presentes em diferentes locais, tais como igrejas, empresas, projetos sociais, dentre outros. Dessa maneira, os corais não se restringem apenas à participação de músicos profissionais, mas são constituídos também por leigos com diferentes motivações e expectativas.

Com essa realidade, surgem alguns desafios a serem enfrentados por um regente de um grupo sem experiência com o fazer musical. O primeiro deles é que, em geral, não há um processo seletivo que envolva critérios relacionados à afinação ou à percepção musical, cabendo ao regente um trabalho prévio no desenvolvimento dessas habilidades. Figueiredo (1989, p.72) afirma que “é natural esperar que a prática coral propicie um crescimento musical àqueles que dela participam”. Nesse sentido, o regente se coloca como um professor, desenvolvendo não apenas atividades inerentes à regência, mas voltando-se também para atividades didático-pedagógicas (FIGUEIREDO, 2006).

A partir dessa realidade, outra problemática no trabalho coral é em relação à escolha de repertório. Sobre isso, Torres e colaboradoras (2003), baseando-se na experiência da professora Agnes Schmeling, pontuam alguns aspectos a serem levados em consideração antes da escolha de um repertório para coral, tais como: o objetivo do mesmo, a frequência, a duração e o horário dos ensaios, aspectos relacionados à infra-estrutura, aos participantes, às vozes disponíveis, ao grau de dificuldade da partitura, e outros. Elas destacam ainda a



importância de ouvir os participantes e aceitar suas sugestões, realizando discussões para que se decida em conjunto o que será cantado.

Para um grupo iniciante, é importante que as primeiras músicas ensaiadas apresentem um grau de dificuldade técnica tal que não desestimule os participantes, que seja de fácil execução e que atinja às expectativas iniciais dos envolvidos. À medida que os ensaios prosseguem e o grupo cresce musicalmente, cabe ao regente a inserção de um repertório desafiante que não diminua o entusiasmo dos coristas, mas sim que os incentive à realização musical cada vez melhor. Segundo Figueiredo (1989),

A escolha do repertório determina grande parte do sucesso de um grupo. Assim como são aplicadas, de forma sistemática, os assuntos referentes à alfabetização, esta sistematização também deveria estar presente no ensaio coral, porque em diferentes níveis, ela é uma prática de alfabetização musical – deveria permitir ao iniciante um domínio relativo do assunto em questão e, progressivamente o vocabulário, a sintaxe, a morfologia e a gramática seriam incorporados na medida do possível (FIGUEIREDO, 1989, p. 76).

Ao assumir a posição de regente de um coral, deve-se ter a consciência do papel influente na formação dos cantores que compõem o grupo. Fernandes, Kayama e Östergren (2006) citam uma estimativa levantada no ano de 1992 relatando que 95% dos cantores de corais em todo o mundo não estudavam canto individualmente, deixando assim seu preparo vocal sob a responsabilidade do regente. Assim sendo, é conveniente discutir quais as competências necessárias para atuar à frente de corais leigos. Teixeira (2005) aborda algumas dessas competências para o caso específico de corais de empresas que podem ser estendidas ao trabalho com corais de diferentes características. São elas: ter formação musical; desenvolver competências musicais tais como saber adaptar o repertório quando necessário, realizar arranjos, ser criativo e incentivar a criatividade dos cantores na estruturação dos arranjos; ter competência de gestão; tocar um instrumento harmônio e ser flexível. Essas pontuações de Teixeira foram extraídas das opiniões de regentes atuantes em corais.

Pode-se, dessa maneira, constatar que são diversas as variáveis envolvidas no trabalho com o canto coral envolvendo participantes leigos, cabendo ao regente a versatilidade e o planejamento prévio das atividades propostas sempre levando em consideração as características do grupo.



2. Estágio em um canto coral: relato de uma experiência pessoal

A experiência aqui relatada diz respeito às etapas de observação e prática pertencentes à disciplina Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Música – habilitação em Educação Musical da Faculdade de Música do Espírito Santo, cursada no segundo semestre de 2009.

A proposta da disciplina consistia na realização do estágio em instituições de ensino musical informal ou não-formal, tais como igrejas, projetos, ONGs e similares. Ela foi dividida em duas etapas: observação e prática, que poderiam ser cumpridas na mesma instituição ou em instituições diferentes. Dessa maneira, escolhi a opção de estagiar em dois locais diferentes, realizando a etapa de observação no coral da Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos, localizada no município de Vitória – ES. Este coral pertence ao Projeto Cultura na Escola, ação Bandas e Corais. O projeto é realizado em várias escolas estaduais do Espírito Santo, sendo uma parceria da Secretaria Estadual de Educação com a Faculdade de Música do Espírito Santo.

Foi interessante observar a metodologia utilizada no ensino do canto em conjunto para estudantes musicalmente leigos. A grande maioria dos participantes nunca havia se envolvido efetivamente com nenhuma atividade de educação musical. Assim, nenhum deles possuía letramento musical, obrigando a regente a ensaiar cada música nota por nota, a fim de que eles memorizassem as músicas. Em um primeiro momento, isso resultou em uma dependência muito maior, trazendo aos alunos certa insegurança nos momentos de execução. Também é fato que o processo de aprendizado das primeiras músicas foi muito demorado. Foi necessário ainda um trabalho intensivo no desenvolvimento de habilidades como a percepção musical, a afinação, a concentração, a coordenação motora, dentre outras.

Por outro lado, à medida que os ensaios ocorriam, os estudantes se esforçavam em memorizar rapidamente a melodia das músicas, tornando-se independentes da leitura, o que considero de grande importância no desenvolvimento musical do indivíduo.

A ausência de uma vivência prévia com educação musical por parte do grupo interferiu também na escolha de repertório para o coro. Pude observar que as primeiras músicas ensaiadas apresentavam um nível baixo de dificuldade técnica, o que era esperado. Porém, o repertório não se limitou apenas à execução musical. Foram ensaiadas músicas que permitiam aos alunos o desenvolvimento da coordenação motora e da expressão musical.

Cabe ressaltar que, nesse projeto, é disponibilizado o ensino da teoria musical com o auxílio da flauta doce em outro dia da semana aos alunos que tenham interesse. A frequência



nessas aulas é estimulada, porém não é um pré-requisito para a participação no coral. Essa não-obrigatoriedade poderia resultar em uma baixa frequência, mas não foi o observado. Os alunos sentiram-se desafiados a aprender a teoria musical, uma vez que a regente utilizava as partituras nos ensaios para que eles acompanhassem. Essa foi uma estratégia interessante. Ela também tirava dúvidas dos alunos quanto à notação musical nessas partituras. O nível motivacional dos participantes era elevado.

Todas essas observações interferiram na minha metodologia de trabalho na etapa prática do estágio. Essa etapa foi realizada no coral da igreja evangélica Missão Cristo Vive, localizada no município de Vitória - ES. No que se refere à vivência com música, este grupo apresentava características semelhantes ao observado na primeira etapa do estágio.

Logo que assumi os ensaios, o desafio era preparar um musical com o tema do Natal. Fui informada de que o grupo contaria com crianças, adolescentes e adultos, cabendo a mim, inicialmente, a escolha do repertório, os ensaios com os adultos e o auxílio nos ensaios com os adolescentes. Escolhi, assim, um musical de fácil execução que continha entre uma e outra canção pequenas representações cênicas de maneira que os textos narrados nas cenas e cantados nas músicas se complementavam, contanto toda a história do Natal.

Após essa escolha, os adolescentes foram delegados para a execução cênica e as crianças e os adultos formaram o coral.

Quanto ao repertório, era formado por onze canções, cantadas ora pelo coral a duas vozes ou em uníssono, ora por solistas. Estrategicamente, alguns cantores mais experientes foram convidados a participar do musical executando os solos e auxiliando os coristas menos experientes.

Nos ensaios com o coral, sempre realizava com o grupo diversos exercícios respiratórios, articulatórios e vocalizes. Alguns participantes apresentaram uma maior dificuldade no aprendizado da correta respiração e da impostação vocal, sendo necessário um trabalho um pouco mais demorado nesses quesitos. Paralelamente a isso, havia a necessidade da memorização das letras e melodias das canções do musical.

O auxílio nos ensaios das cenas constituiu-se um grande desafio. Nenhum dos participantes possuía experiência com teatro. Dessa maneira, foi necessário um estudo em conjunto, analisando e memorizando os diálogos, os posicionamentos no palco, os momentos de entrada e saída das cenas, dentre outros. Todos participaram ativamente do processo, e pude observar o quanto isso contribuiu para o desenvolvimento da concentração, da coordenação motora, da expressão corporal e da habilidade para a improvisação.



Ao final, o musical foi apresentado na igreja e aprovado pelo público. Alguns dos ouvintes se sentiram motivados a fazer parte do coro, o que é um resultado positivo. Quanto aos participantes, a maioria afirmou que todo o processo superou a expectativa inicial, favorecendo a elevação o nível motivacional dos coristas, propondo uma continuidade do trabalho.

3. Conclusão

Este trabalho mostrou que, confirmando as afirmações extraídas do referencial teórico apresentado, o papel de um regente em um grupo coral abrange não apenas ensaios e apresentações, mas envolve também o desempenho de atividades didático-pedagógicas, obrigando-o a possuírem competências específicas relacionadas a essas práticas. Além disso, constatou-se a importância da versatilidade, da sensibilidade e da competência para gerir. Tratando-se de grupos compostos por leigos, é fundamental que o regente utilize estratégias corretas na escolha de repertório e no ensino deste a fim de estimular os participantes a crescer e se desenvolver musicalmente.



Referências

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *Música Hodie*, Goiânia, v.6, n.1, p. 51-74, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? *Revista Opus*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 72-78, 1989.

_____. A regência coral na formação do educador musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16, 2006, Brasília. *Anais eletrônicos...* Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_02-028.pdf. Acesso em 01 dez. 2009.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.13, p. 57-64, set. 2005.

TORRES, Cecília; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, cap. 3, p.63-76.



Esther Beyer e o Projeto Música para Bebês: trajetórias e repercussões¹

Aruna Noal Correa²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
arunanoal@hotmail.com

Esther Beyer (in memoriam)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: O presente artigo trata das trajetórias e repercussões que entrelaçam a vida de Esther Beyer e do Projeto Música para Bebês. Esther Beyer teve sua vida acadêmica voltada ao desenvolvimento musical de bebês, atreladas as idéias de Piaget. O Projeto em questão completou 10 anos em 2009, o que instigou Esther a organizar um trabalho que avaliasse e abrisse novos rumos para o seguimento do mesmo. Objetivou-se, assim, levantar dados sobre os bebês que já passaram pelo Projeto, buscando conhecer o envolvimento das crianças com a música, apontar aspectos positivos e pontos a melhorar no trabalho. A metodologia dividiu-se em três etapas: resgate de dados da primeira turma, a partir de suas fichas de inscrição, aplicação de questionário semi-estruturado via telefone, e posteriormente entrevistas pessoais com pais e crianças envolvidas no projeto. Trabalhou-se em cima da segunda etapa da metodologia, que são os contatos telefônico seguida de uma rápida entrevista. Na primeira etapa, levantou-se como resultados uma série de dados estatísticos sobre os bebês e seus pais, tais como distribuição entre meninos e meninas, profissão dos pais, percentual de vínculo destes com a universidade. Na segunda etapa, tem-se como resultados a importante repercussão que o Projeto teve nas vidas destas crianças e de suas famílias, com respeito ao grande incremento da música em suas rotinas cotidianas. Para concluir destacamos algumas narrativas de pais que sintetizam pontos relevante da repercussão do Projeto para a vida dos bebês e de seus familiares.

Palavras chave: Educação Musical, Esther Beyer, Música para Bebês;

Esther Beyer e o Projeto Música para Bebês: O Projeto Música para Bebês e Esther Beyer³

Foi apostando em uma educação musical especificamente voltada a bebês entre zero e vinte e quatro anos de idade que Esther Beyer⁴ pesquisou, desenvolveu, organizou e colocou em prática um Projeto talvez ousado para a época. A idéia emergia de pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento musical na primeira infância, iniciados por Esther a aproximadamente 20 anos.

¹ Primeiro texto do qual trato sobre o Projeto e a vida de Esther como meu projeto de Tese de Doutorado. Em sua memória!

² Bolsista CAPES/DS.

³ O subtítulo é um trocadilho proveniente de uma dúvida acerca do que viria primeiro, ou melhor, qual era a prioridade na vida de Esther, sempre tão envolvida com seus bebês!

⁴ Professora adjunta no Departamento de Música do Instituto de Artes e no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faleceu em 19 de março de 2010 deixando muitas contribuições para a Educação Musical brasileira.



Pesquisas essas acerca das formas de pensar a Educação Musical segundo a teoria de Piaget e, em função de investigação em seu doutorado, que envolvia um estudo de caso com uma criança desde o nascimento até os 3 anos e meio de idade acompanhando o desenvolvimento cognitivo-musical de modo comparativo ao desenvolvimento na linguagem verbal.

A partir de então, percebeu-se a grande importância que a entonação desempenhou no desenvolvimento musical e lingüístico desta criança. A entonação – espécie de “melodia” das vocalizações do bebê (gorgolejos, balbucios, lalações, ...) – pareceu ser a origem tanto da linguagem verbal quanto musical da criança. Após este estudo, foram realizadas ainda outras pesquisas, confirmando e ampliando os resultados já obtidos nas investigações anteriores, como também baseou-se em pesquisas realizadas por outros pesquisadores (Deliège & Sloboda, 1996; Klaus & Kennel, 1992; Klaus & Klaus 1989; Klaus, Kennel & Klaus, 2000; Papousek, 1994, entre outros).

Assim, compreendendo a importância da música nos primeiros anos de vida da criança, Esther preocupou-se em encontrar uma forma de trabalho que possibilitasse ter acesso: 1) aos bebês em um período anterior à entrada destes nas creches e centros de Educação Infantil, e 2) aos pais dos bebês, de modo a integrá-los nas atividades de música que seriam realizadas.

Após constantes reflexões foi possível concluir que mesmo conseguindo abranger o trabalho musical com crianças abaixo de dois anos ao trabalhar em uma creche ou outro espaço, ainda assim, teria-se uma lacuna no trabalho. Seus pais não compreenderiam o valor que a música ocupa nestes primeiros anos, deixariam de saber como estimular seu bebê com a música e, acima de tudo, teriam deixado de interagir musicalmente com seus bebês, propiciando momentos de prazer para a dupla, e contribuindo para o fortalecimento do vínculo criança-adulto.

Foi a partir destes estudos e descobertas, que no início de 1999 deu-se início no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e vinculado ao Departamento de Música, as primeiras aulas, vinculadas a extensão, do Projeto Música para Bebês.

O Projeto Música para Bebês: estrutura e funcionamento

A estrutura inicial em 1999 foi organizada em dois grupos divididos em turmas A e B, que atendiam a faixa etária entre zero e doze meses de idade. Com o intuito de propiciar o



desenvolvimento integral e musical dos bebês e contribuir para o desenvolvimento de um vínculo dos bebês com seus pais ou responsáveis através da música.

Devido à demanda, o projeto passou a atender um número cada vez maior de bebês, ampliando a faixa etária de atendimento até 24 meses. Atualmente participam das aulas do Projeto uma média de 70 bebês, divididos em grupos compostos por 10 crianças. No período de matrícula, os grupos são formados de acordo com a faixa etária: o grupo A (0 - 6 meses), o grupo B (6 - 12 meses), o nível C (13 – 18 meses) e, nível D (18 - 24 meses).

As crianças participam das aulas do Projeto acompanhadas de suas mães ou alguém responsável pelo bebê (pai, tia, avó, babá, etc.), sendo que o adulto fica em sala de aula interagindo com a criança através das atividades propostas. Os encontros acontecem em uma sala de aula do Departamento de Música do Instituto de Artes no município de Porto Alegre – RS, e vem sendo desenvolvido semanalmente com cada grupo durante uma hora.

Durante os encontros são realizadas atividades que fazem parte de uma rotina com cantar, dançar, massagear e estimular os bebês em vários sentidos. Há alguns momentos mais flexíveis na rotina, onde as mães participam trazendo músicas que as crianças gostam, compondo para seus bebês, comentando sobre a repercussão das aulas em casa, com a família, etc.

O Projeto foi conduzido até 2009 pela professora Esther Beyer com o auxílio de professores de música, bolsistas de extensão, PIBIC, voluntários, alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado e, atualmente coordenado pela professora Hella Frank⁵. Resultando também, após dez anos de trabalho realizado e um número aproximado de 700 bebês atendidos, em outras pesquisas paralelas sobre diferentes questões relacionadas ao projeto, tais como a relação mãe-bebê, o desenvolvimento musical, os movimentos dos bebês, os seus balbucios, etc. (Beyer, 2000, 2001a, 2001b, 2002, entre outros).

Dez anos de Projeto: investigando o reflexo da música na vida dos bebês e de suas famílias

Ao longo dos anos de existência do Projeto, Esther Beyer indagou-se acerca das implicações do mesmo na vida posterior das crianças, e devido particularmente a alguns relatos de pais e ex-alunos que a encontravam ou ligavam para sua residência para contar as novidades em especial sobre o envolvimento de seus filhos com a música.

⁵ Professora interina no Departamento de Música, coordenadora do Programa de Extensão do Departamento de Música no Instituto de Artes da UFRGS.



Essa investigação visava ainda, aprimorar alguns aspectos do Projeto que poderiam vir a potencializar ainda mais o desenvolvimento dos bebês e de seus pais nas próximas edições. Atenta às novas ofertas que poderiam advir deste estudo, Esther propôs-se a investigar qual a repercussão do Projeto na vida dos bebês e das famílias que dele participaram durante os dez anos que se passaram.

Ainda, a repercussão do Projeto na mídia (televisão, rádio e jornal), recentemente até em cadeia nacional, implicava em garantir a coerência e aprofundamento do trabalho, que pode ser obtido através deste estudo, uma vez que o mesmo se insere dentro de uma universidade pública do país, levando assim o nome dela tanto a nível nacional como internacional.

Os **objetivos** desta investigação, obtidos através do contato⁶ em diferentes fases respectivamente com os pais e as crianças, foram: levantar dados sobre os bebês que já passaram pelo Projeto, conhecer o envolvimento posterior das crianças com a música, levantar as habilidades musicais das crianças, apontar pontos positivos do trabalho ao longo dos dez anos e sugestões para o aprimoramento do mesmo.

Como **metodologia**, optou-se por uma abordagem qualitativa (KEMP, 1995; FREIRE & CAVAZOTTI, 2007; FAZENDA, 1994) buscando realizar um levantamento descritivo (VAN DALEN & MEYER, 1974) dos dados referentes aos bebês do Projeto entre 1999 a 2009.

A primeira ação da pesquisa foi realizar um levantamento dos **dados** de todas as fichas de inscrição dos bebês do Projeto, organizando o número de bebês ao longo dos 10 anos, distribuição por idades, tempo de permanência, perfil profissional dos pais, vínculo com a UFRGS, etc. Num segundo momento foi realizada uma seleção dos participantes com no mínimo três semestres, para levantar, através de contato telefônico e partindo de um questionário semi-estruturado, dados sobre o que o bebê/criança continuou fazendo na área da música, seu interesse atual, que implicações foram verificadas em seu desenvolvimento geral, etc.

Deste ponto em diante foi previsto por Esther Beyer que a pesquisa prosseguiria apenas com as pessoas interessadas. A terceira etapa de entrevistas com os pais, de acordo com a idéia original, deverá ter um foco mais específico sobre sua perspectiva de como as aulas de música nos primeiros anos de vida influenciaram sua criança e também sua vida

⁶ O contato inicial foi realizado através das fichas de inscrição preenchidas pelos pais ou responsável de cada bebê.



familiar, que pontos fortes e fracos foram observados no trabalho, sugestões, quais os hábitos musicais de seu filho atualmente. Para a quarta etapa foi previsto contato direto com as crianças, para entrevistas e eventualmente testes de suas habilidades musicais, para igualmente darem sua perspectiva sobre seus hábitos musicais.

Os dados recolhidos até o momento⁷ foram tabulados e organizados em tabelas (MINAYO, 2000) segundo os critérios e bases de cada entrevista. Posteriormente, estes dados poderão ser comparados a dados de outros estudos, armazenados em um banco de dados sobre a repercussão do Projeto Música para Bebês e da Educação Musical na primeira infância de um modo geral.

Dez anos em retrospectiva: análises e considerações parciais

Durante a primeira etapa, foi possível identificar algumas informações, tais como: nome dos pais, endereço, telefone, estado civil, vínculo dos pais com a Instituição de Ensino Superior envolvida na pesquisa, etc. Chegamos ao número de 623 bebês que passaram pelo Projeto desde 1999. Desses, 314 (50,4 %) são meninos e 309 (49,6%) são meninas. Depois de uma análise prévia destes dados, selecionamos os bebês que cursaram de 3 a 4 semestres no Projeto, para que fosse realizado o contato telefônico. No total, para esta etapa foram selecionados 122 pais de crianças (19,6 %).

Na segunda etapa, o questionário via telefone compreendeu questões relacionadas às vivências musicais da criança após o Projeto, as vivências musicais da família e contribuições da participação no Projeto para o desenvolvimento de seu(s) filho(s) (geral, social, musical, lingüístico, afetivo, motor, etc).

Alguns resultados obtidos até a segunda etapa acerca da vivência musical destas crianças foram:

1) A maioria continuou estudando música depois do Projeto, por opção própria e com o incentivo dos pais. Isto mostra a importância do trabalho de música realizado até os dois anos. O ambiente lúdico e de exploração musical e sonora levou-os a desejarem construir novas aprendizagens musicais depois dos 2 anos.

2) Segundo as entrevistas, 100% das famílias entrevistadas costumam ir a eventos musicais, shows, e sempre que possível, levam a criança. Alguns pais relataram eventos específicos nos quais levaram seus filhos a espetáculos musicais infantis. Destacando mais

⁷

Atualmente a pesquisa encontra-se em fase de análises dos dados obtidos na segunda fase.



uma vez que a música passou a ser parte importante das vidas não só dos bebês mas também de suas famílias.

3) A maior parte dos entrevistados destacou que nenhum familiar possuía contato com um instrumento musical ou com a música enquanto área do conhecimento, antes de ingressarem no Projeto. Apontando que seus bebês iniciaram esse vínculo com a música nas aulas do Projeto. Ressaltamos, assim, que frequentemente não são os pais músicos que trazem seu bebê para as aulas, mas aqueles que reconhecem que não tem vínculo com a música e que talvez gostariam que seus filhos fossem “mais musicais” do que eles mesmos, ou que os filhos tivessem mais oportunidades de vivências musicais do que os pais tiveram.

Dentre os dados coletados é interessante destacar que os relatos são voltados ao sucesso da integração e envolvimento com a música durante os primeiros anos de vida das crianças. As narrativas tendem a contemplar áreas das quais seus filhos destacam-se nos ambientes nos quais frequentam. Seguem aqui alguns depoimentos que resumem aquilo que os pais apontam dentre os contatos realizados via telefone. Luísa, uma das mães entrevistadas, expõe que a contribuição do Projeto para sua filha:

[...] foi IMENSA, em todos os aspectos: com 1 ano e três meses falava frases completas, totalmente inteligíveis; Desenvolveu a acuidade musical, diferenciando sons graves e agudos, entoando letras de canções assobiando, por meio de sons (palmas...lá..lá..lá..) e solicitando que um adulto as identificasse; Desenvolveu o ritmo, acompanhando a música com instrumentos, palmas, etc; Tornou-se extremamente observadora; Tornou-se muito criativa, inventando histórias, desenhando de forma inusitada e extremamente criativa; Desenvolveu a motricidade fina e ampla; No Inglês, que vem praticando desde 2008, possui extrema facilidade em adquirir vocabulário em razão da acuidade auditiva, que é imprescindível ao aprendizado de idiomas; Em relação aos seus colegas de Pré-Escola está bem mais adiantada, em razão da percepção que tem do mundo que a cerca.

Ao Projeto só temos que agradecer, pois, por meio dele, a minha filha - MARIA EDUARDA (17/11/2004) desenvolveu os 5 sentidos de forma harmônica, o que vem contribuindo muito no seu desenvolvimento em todas as áreas - cognitiva, social, afetiva, lingüística, psicológica, motora (Márcia, mãe de Maria Eduarda, realizou 3 semestres, hoje tem 5 anos e dez meses).

Já Luciane, mãe de Lucca, mencionou a importância das aulas não só para a criança, mas para os adultos que estão em interação direta com o bebê, e a facilidade em recordar atividades desenvolvidas durante as aulas. Isso reflete o quanto são importantes as atividades e rotinas estabelecidas nas aulas e com relação a preferência de cada criança, quando recorda determinadas atividades.



[...] Ele pega no quarto os instrumentos e dá oi, como na aula de música. Faz todo mundo dançar com ele. Ele quer fazer tudo o que fazia na aula. Outro dia pegou uma garrafa pet e lembrou da aula, que tinha aquelas garrafinhas com miçangas. A aula marcou muito o Lucca e não só ele, para eu como mãe, foi muito importante. Pra ter contato com os CDs, por exemplo. Na aula do Lucca eu aprendi coisas que não aprenderia de forma alguma se não fosse na aula de música[...] (Luciane, mãe de Lucca, realizou 4 semestres, hoje tem 3 anos e meio)

Não há como mensurar com este estudo⁸ o quanto as crianças que participaram do Projeto podem ser mais desenvolvidas que os demais que não tiveram essa oportunidade, e também não é esse o objetivo. Entretanto, a partir das narrativas dos pais é possível identificar que ao longo destes anos, os bebês destacaram-se de outras crianças em determinadas situações e, a partir do contato desde cedo com a música, interessaram-se por entrar em contato com a música na escola, em casa ou em outros espaços de maneira mais sistematizada.

Leila, mãe de Lucas, descreve que ele sempre evidenciou um desenvolvimento acima da média, creditando esse desenvolvimento às estimulações musicais recebidas no Projeto aliado aos estímulos recebidos pela família:

Acredito que o projeto tenha contribuído no desenvolvimento geral de meu filho. Ele teve uma interação muito especial com a avó, que lhe acompanhou, e tem predileção por ela até hoje. Apresentou um desenvolvimento acelerado da linguagem e com 1 ano de idade falava frases com sujeito, verbo e objeto. Isto, associado aos outros estímulos e carinhos da família, fizeram com que iniciasse a ler aos 4 anos e meio, mesma idade em que começou a fazer contas mentais de adição, subtração e multiplicação. Fez uma testagem de $QI = 159$. Apesar de ler e escrever fluentemente acompanha uma turma regular de jardim de infância [...]. Tem uma gaita de boca que toca melodiosamente, produzindo um som tão agradável aos ouvidos que parece música composta[...]. Seu avô lhes comprou um teclado e reconhece as notas musicais de ouvido e toca também relativamente bem. Reconhece de ouvido o som de vários instrumentos musicais (Leila, mãe de Lucas, realizou três semestres, hoje tem 7 anos e dois meses).

É compreensível a valorização que estes pais dão as aulas do Projeto. Em geral, as crianças se destacaram em alguma área do desenvolvimento, mas não podemos descartar as experiências que as crianças pequenas são expostas cotidianamente em casa, na escola, no parque ou aonde quer que estejam. Contudo é relevante identificar que as crianças e seus pais em geral recordam e são capazes de reproduzir atividades e cantarolar o repertório desenvolvidos durante as aulas de música no Projeto. Tomamos conhecimento também, de crianças que hoje na faixa etária entre sete e dez anos, passaram a tocar um instrumento musical como o piano, destacando uma interessante dedicação.

⁸ Estudos voltados a aprendizagem e as descobertas da neurociência foram contemplados em outras discussões desenvolvidas pela professora Esther Beyer e publicados em Anais como os da ABEM, ANPPOM e SIMCAM.



Ao finalizar esse artigo, ressalto a importância de projetos nessa direção, em particular porque a música exerce um poder muito grande na vida dos bebês e também de seus familiares. Além de possibilitar experiências estéticas, ela mexe com emoções, com a própria visão de mundo dos sujeitos nela envolvidos, afora o desenvolvimento neurológico, já comprovado por várias pesquisas (Spitzer, 2002; Kreusch-Jacob, 2003; Bastian, 2001).

Esther Beyer e o Projeto Música para Bebês moveram tanto adultos como crianças para novas aprendizagens posteriores: aulas de musicalização, de canto, de instrumentos musicais, idas a concertos e shows. Mudando também as rotinas das famílias, levando-os a ouvirem um repertório mais amplo de músicas, com maior frequência (como por exemplo no carro, na hora de brincar, de estudar, etc.), fez retornar momentos de brincadeiras com os filhos (por vezes já esquecidas devido à rotina muito cheia de compromissos em nossa sociedade), levou pais a valorizarem sons nem sempre perfeitos de seus bebês e crianças (em contraposição à hipervalorização da fala em nossa vida cotidiana), permitiu que crianças com acesso restrito a programas de Educação Musical no Brasil (por condições sócio-econômicas de privação) pudessem encontrar na música seu refúgio, e sobretudo, abriu portas para que algumas crianças em situação de risco conseguissem superar suas próprias dificuldades.

Enfim, retoma-se um esboço daquilo que representou a inserção de Esther Beyer na Educação Musical da primeira infância, o Projeto que envolvia muito de seu tempo, as mudanças que operou na vida de muitas crianças e familiares que participaram de suas aulas de Educação Musical, entre outras ações que fizeram dela uma pesquisadora determinada.



Referências

BASTIAN, Hans Günther. *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott Musik International, 2003. 3ª ed.

DELIÈGE Irène; SLOBODA, John. *Musical beginnings, origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.

FAZENDA, Ivany. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KLAUS M.; KENNEL J.; KLAUS P. *Vínculo, construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KREUSCH-JACOB, Dorothee. *Musik macht klug; wie Kinder die Welt der Musik entdecken*. München: Kösel-Verlag, 2003. 3ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 2000.

PARKE, R.D. Comentário. In: KLAUS, M. & KENNEL, J. *Pais/bebê, a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. P.74

PAPOUŠEK, Mechtild. *Vom ersten Schrei zum ersten Wort; Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern/ Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 1994.

SPITZER, Manfred. *Musik im Kopf; hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer GHBh, 2007. 7ª ed.

VAN DALEN, D.B. & MEYER, W.J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.



Estratégias para a implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música

Gabriela Da Ros de Araújo
Universidade Federal de Santa Maria
gabriela_araujo87@yahoo.com.br

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Universidade Federal de Santa Maria
l.wilke@hotmail.com

Resumo: Este texto defende a formação continuada como forma de qualificar as práticas escolares de professores unidocentes e de contribuir para a efetivação das exigências da lei 11.769/08, que torna a música conteúdo obrigatório do componente Arte nas escolas. Além disso, reflete sobre a interação de conhecimentos específicos que os unidocentes e professores de música têm a partir de seus cursos de formação e suas vivências, com o intuito de qualificar as práticas musicais oferecidas a crianças de 0 a 10 anos. Em função do pouco tempo que resta para se adequar às exigências da lei acima citada, há de se pensar em práticas emergenciais que possibilitem a inserção da música nas salas de aula. Neste sentido, sugiro projetos de orientação permanente a professores unidocentes, desenvolvidos por professores de música, com o intuito de que os Pedagogos possam desenvolver atividades musicais significativas junto às crianças. O caminho proposto não significa a substituição do professor de música, mas se traduz em uma forma urgente de efetivação de práticas musicais de qualidade.

Palavras-chave: formação continuada, lei 11.769/08, professores unidocentes.

Introdução

Este texto se propõe a problematizar possibilidades de trabalho integrado entre professores unidocentes¹ e professores de música² a partir de cursos de formação continuada, que proponham vivências musicais teórico-práticas, a fim de que os professores possam repensar e resignificar suas ações educativas. Tal problemática surge com a aprovação da lei 11.769/08, que assegura a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte e traz algumas questões à tona sobre a efetivação desta proposta. Uma delas, e talvez a principal, é quem será o responsável pelo ensino de música na escola? Outra questão frequente, que formação será exigida deste profissional? E, ainda, quais as possibilidades de existir um trabalho cooperativo entre unidocentes e professores de música em contextos escolares?

¹ Utiliza-se o termo *unidocentes* para definir os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

² Professores de música são os licenciados em música, os quais possuem formação específica para o ensino de música em contextos de educação formal.



A partir de algumas leituras sobre a relação estabelecida entre estes profissionais, percebe-se que não há unidade nos termos utilizados para designar os diferentes profissionais, foco deste estudo. Por exemplo, Beaumont; Baesse e Patussi (2006) usam o termo “especialista”, referindo-se aos professores de música; e “professoras” para os profissionais responsáveis pela educação das crianças. Figueiredo (2005) se refere aos professores dos Anos Iniciais como “generalistas”, no sentido de que estes trabalham com diferentes áreas do conhecimento. Tendo em vista as distintas formas de nomear os profissionais que atuam nos primeiros anos da Educação Básica, assume-se a terminologia utilizada por Bellochio (2000) porque se refere aos professores do Ensino Fundamental como unidocente, no sentido de ser “*um só professor mediador de conhecimento no espaço formal da escolarização, uma só identidade e representatividade profissional para os alunos*” (BELLOCHIO, 2000, p. 119).

Assim como não se estabeleceu uma unidade para nomear cada um destes profissionais, não se tem claro qual é a identidade de cada um deles em um contexto no qual os dois atuam juntos. Ou seja, quais são os limites e as possibilidades de se estabelecer um trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música? Quais são os limites formativos de cada um? Como os dois podem qualificar o trabalho de educação musical através dos saberes específicos de cada um? E qual é o papel da formação continuada nesta relação?

A partir destes questionamentos iniciais, organiza-se uma discussão teórica e reflexiva sobre as possibilidades de contribuição da formação continuada como meio para o estreitamento das relações entre unidocentes e professores de música, no intuito de acelerar as discussões necessárias para se pensar a efetivação da lei 11.769/08, tendo em vista a inexistência ou a pouca formação musical que recebem os unidocentes em cursos de formação inicial (FIGUEIREDO, 2004; FURQUIM, 2009).

Lei 11.769/08: a música como conteúdo

A lei 11.769/08 representa um avanço significativo para a qualificação das práticas musicais como área de conhecimento. Isso porque, na maioria das instituições, a música existe no espaço institucional, em festividades, apresentações, brincadeiras presentes no recreio ou ainda, na própria sala de aula. Entretanto, o fato de se encontrar música na aula não significa, necessariamente, que haja um trabalho de Educação Musical, visto que nem todas as práticas podem ser consideradas específicas à área, intencionais e sistematizadas, de modo a buscar o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos musicais dos alunos.



Pesquisas de Figueiredo e Silva (2005) e de Godoy e Figueiredo (2005), que investigam a presença da música em escolas, a partir das práticas de unidocentes, salientam que, muitas vezes, os professores têm intenção de trabalhar música, mas sua pouca formação não permite que o façam com qualidade. Assim, a música, como área, é negligenciada, no sentido de que, muitas vezes, é vista como apoio para aprendizagens de outras disciplinas.

De acordo com a Lei 11.769, as escolas têm o prazo máximo até agosto de 2011 para se adequarem às novas exigências, ou seja, inserirem ações voltadas ao ensino de música em seus currículos. Assim como a maioria das políticas públicas impostas às escolas, grande parte das instituições não sabe como fará para atender a esta demanda. Isso porque ainda não está claro se a exigência será cumprida e quem será o professor responsável por esta disciplina, tendo em vista que há diferenças significativas entre o que está proposto nas leis educacionais e o que se efetiva nas escolas. Neste sentido, será o professor de Arte responsável pela aula de música? Ou serão contratados novos professores, com formação específica na área, para atender a esta demanda?

Evidentemente, o ideal seria que os profissionais responsáveis por ensinar esta área de conhecimento fossem licenciados em música, tendo em vista a formação específica à área e o amplo conhecimento sobre essa linguagem artística. Sem dúvida, isso seria ótimo, mas existe um abismo entre o legal e o real, tendo em vista que muitas das políticas públicas não se efetivam, em função de inúmeras dificuldades para colocá-las em prática. Um dos problemas é a falta de investimento na educação. Outro problema se constitui em propostas de governo, que começam e acabam de acordo com o poder político eleito. Diferente deste tipo de prática, ações de Estado tem maior possibilidade de se concretizarem, pois ambicionam mudanças contínuas ao longo do tempo nas escolas.

Dessa forma, assim como se espera que um professor de história seja licenciado em história e não em geografia, que o professor de física tenha graduação específica e assim sucessivamente, espera-se que o professor responsável pelas aulas de música tenha formação para tal. Este seria um dos caminhos para melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Porém, sabe-se que isso é, ainda, um pouco utópico. Quem convive com a realidade escolar sabe que muitos professores desempenham funções diferentes da formação acadêmico-profissional que receberam.

Esta situação é comum nos AI do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois as turmas apresentam professores diferentes para cada componente curricular. Na Educação Infantil (EI) e nos AI, este quadro se configura de maneira diferente e, por isso, pode-se pensar em outros questionamentos. Geralmente, para essas turmas, há um único professor que



trabalha todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o unidocente é o profissional responsável por “possibilitar aos alunos suas primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p. 391). Por isso, espera-se que este profissional seja responsável, também, pelo ensino inicial de música.

Entretanto, o conhecimento musical se difere dos outros desenvolvidos nas turmas de EI e AI. Isto porque, para muitos professores, estes conhecimentos não foram visto na escola, enquanto eram estudantes; e pouco se estudou sobre eles nos cursos de formação inicial. De acordo com Figueiredo (2004), a formação inicial de professores não é suficiente para garantir práticas de educação musical com as crianças. Isto porque os professores unidocentes não se sentem suficientemente preparados e seguros para trabalhar com esta linguagem. Desta forma, ensinar música se torna mais difícil do que ensinar português, matemática ou estudos sociais, em função de que os unidocentes não dominam a linguagem musical e não têm experiências sobre ensino de música.

Partindo de estudos de Figueiredo (2004) e Furquim (2009), os quais indicam que poucos cursos formação inicial oferecem disciplinas específicas à formação musical e que, desta forma, os professores unidocentes não se sentem habilitados a trabalhar com esta linguagem, os cursos de formação continuada em música para professores se constituem em uma alternativa para a implementação da lei, visto que eles podem ensinar música na escola. Sobre isso, Bellochio (2000) afirma que os unidocentes são capazes de realizar um trabalho significativo com os alunos, desde que tenham formação musical teórico-prática e possam discutir e vivenciar a educação musical em cursos de formação continuada. Apesar de concordar com os educadores musicais de que deveria haver professores de música na rede pública, para que, junto com os unidocentes, pudessem fazer um trabalho de educação musical conjunto, isto levará algum tempo até que seja efetivado nas escolas públicas, sendo bastante otimista. Por isso, há de se organizar alternativas de efetivação das práticas musicais nas escolas, para que esta lei não seja mais um documento burocrático que fere a autonomia das escolas.

Além desta discussão que diz respeito à efetivação dos documentos legais, sabe-se que a lei sozinha não conseguirá mudar as práticas escolares historicamente construídas. Apesar desta lei se constituir em um mecanismo importante para a efetivação da educação musical como área específica do conhecimento no currículo escolar, o qual busca a formação integral dos alunos, ela não é suficiente para que isso se torne realidade.



[...] A simples inclusão de linguagens artísticas no currículo não garantirá um incremento nos modos de expressão, a não ser que a manipulação delas por parte de alunos e professores represente oportunidade efetiva de desenvolvimento do potencial do educando, destacando-se a vivência da linguagem e a dimensão criadora, que em si integra os aspectos cognitivo, afetivo e social. (SANTOS, 1994, p. 9, apud BELLOCHIO, 2000, p. 126).

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.

Formação continuada: possibilidades de trabalho entre unidocentes e professores de música

Beaumont, Baesse e Patussi (2006) investigaram a relação estabelecida entre professores de música e unidocentes em contextos educativos em que os dois profissionais trabalhavam juntos, ou melhor, no mesmo espaço. Diz-se isso porque as pesquisadoras constataram que não há relação com as práticas desenvolvidas entre os profissionais. E, ainda, que os professores unidocentes deixam de trabalhar esta linguagem por haver alguém responsável exclusivamente pelo ensino de música. Neste caso, o professor de música não consegue desenvolver um trabalho musical significativo porque se torna responsável pelas apresentações, as quais tomam quase todo tempo da aula. Isso tudo sem considerar que a música é usada como propaganda do diferencial da escola que a oferece, embora este trabalho, muitas vezes, não aconteça conforme proposta mostrada aos pais.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular. Apesar de haver professores de música em escolas públicas, este número não é significativo e não representa a realidade da educação pública brasileira. Nas escolas particulares, certamente, o número de educadores musicais está crescendo em todos os níveis da Educação Básica.

Diferente desta proposta de pesquisa, sugere-se refletir sobre a relação destes dois professores - unidocentes e professores de música, ambos especialistas em áreas distintas de conhecimento e com objetivos de trabalho diferenciados, em contextos de formação



continuada de professores. Assim, questiona-se como acontece esta relação em cursos de formação continuada em música para unidocentes? É possível, com um trabalho colaborativo, modificar práticas, até certo ponto, engessadas? O que o professor unidocente consegue aprender para mudar suas práticas? Que estratégias os professores de música utilizam para possibilitar vivências teórico-práticas sobre música para professores de EI e AI? Em que medida este tipo de curso é capaz de modificar as práticas musicais de professores unidocentes? Pode-se pensar em uma “orientação musical” permanente para os professores unidocentes por professores de música?

Experiências de formação continuada em música para unidocentes é tema de diferentes pesquisas, como Queiroz e Marinho (2007), Targas e Joly (2004) e Abrahão (2004). Nestes estudos, foi possível perceber que cursos para professores em serviço são válidos para capacitar unidocentes para o trabalho com a música na sala de aula. Entretanto, o tempo do curso, as experiências prévias dos unidocentes e o desejo de trabalhar música são aspectos relevantes para o sucesso deste processo.

No levantamento efetuado, todos os cursos propostos para o público de professores unidocentes se preocuparam em favorecer experiências musicais através de jogos e de canções infantis. Isto porque grande parte do professorado que freqüentava os cursos apresentava pouca experiência musical e, por isso, não tinha como pensar em propostas de atividades para as crianças antes de experienciá-las. É possível que a condição para a realização de práticas musicais em sala de aula por professores unidocentes passe pela vivência com tais atividades, assim como ocorre com outras áreas do saber.

Por isso, em cursos de formação continuada sempre há professores de música que desenvolvem práticas musicais, além de proporem discussões teóricas sobre o ensino de música. Teoria e prática precisam estar interligadas em tais cursos, de modo que uma nasça da outra, não fragmentando a experiência musical e tornando significativa a discussão proposta. Neste espaço, unidocentes e professores de música têm a possibilidade de trabalhar juntos e podem pensar em práticas musicais para desenvolver com as crianças.

Tendo em vista que o objetivo de cursos de formação continuada é (ou deveria ser) refletir e repensar as práticas escolares (MIZUKAMI, 2008), esta experiência conjunta é extremamente rica para a qualificação das práticas musicais vivenciadas na escola. Isto porque estes dois profissionais são capazes de somar conhecimentos sobre processo de ensino-aprendizagem de música. Apesar de ter pouca, ou nenhuma, formação musical, o unidocente é especialista em educação de crianças, pois compreende os processos sócio-psico-cognitivos que a criança percorre para aprender, assim como conhece seus alunos



através da convivência diária e, por isso, conhece diferentes formas de ensinar seus alunos, motivando-os a aprender. Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 68) afirma que “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa [...] tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

Em contrapartida, o professor de música é especialista nos processos de ensino e aprendizagem da música, que apresentam suas particularidades. Além disso, apresenta vasta experiência com esta linguagem expressiva, conhece repertórios que tenham significado para os alunos e que podem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos musicais.

Cada um desses profissionais traz conhecimentos necessários ao ensino de música na escola. Mas sozinhos, não conseguem potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Se por um lado o professor de música conhece o ensino específico desta área, não conhece os alunos em profundidade, suas dificuldades e potencialidades, tendo em vista que participa da aula, em média, uma hora por semana. Por outro lado, o unidocente, que convive com as crianças diariamente e por isso tem amplo conhecimento sobre cada uma delas, carece de formação musical para qualificar as práticas musicais na escola. Desta forma, concordo com Bellochio (2000) e com tantos outros pesquisadores que sugerem a prática colaborativa entre estes dois profissionais. Mas, por razões práticas, em função de que muitas escolas públicas não contam com professores de música, sugere-se que esta relação se estabeleça através de cursos de formação continuada de professores.

Esta prática iniciaria em cursos de formação continuada em música para professores unidocentes. Embora este tipo de curso apresente algumas limitações, ele pode modificar (um pouco) as práticas escolares, ele. Muitos cursos são de curta duração e, por vezes, os conteúdos musicais são trabalhados de maneira superficial, isto se justifica porque não é objetivo deste tipo de curso substituir o professor de música pelo unidocente, responsabilizando-o pelo ensino sistematizado de música, mas sim, capacitá-lo para que possa trabalhar música com as crianças e para que seja capaz de repensar o que já propõe às crianças.

Pode-se pensar, entretanto, que, muitas vezes, os unidocentes iniciam um trabalho de educação musical e, depois de certo tempo, esta prática não é freqüente, 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.



Uma proposta plausível para evitar este tipo de problema poderia acontecer através de orientações sistemáticas de professores de música a unidocentes que trabalham esta linguagem em sala de aula. Como projeto piloto, universidades e secretarias municipais podiam firmar parcerias para estabelecer vínculos como este, que se proponham a qualificar as práticas musicais em espaços de EI e AI e que favoreçam o trabalho musical para unidocentes. No entanto, não basta firmar estas parcerias. É necessário que o unidocente esteja disposto a desenvolver atividades musicais em seu espaço de docência, buscando continuamente, subsídios para suas ações, através de orientações ou cursos de formação.

A proposta apresentada pode ser uma alternativa emergencial para garantir a presença da música na aula de crianças de 0 a 10 anos. Para tanto, é preciso elaborar um planejamento, considerando o número de escolas de cada município, as propostas dos unidocentes, o número necessário de professores de música e uma dinâmica de trabalho que dê conta desta formação. Pode parecer utópico, assim como muitas propostas que sugerem mudanças significativas no ambiente escolar. Mas a música conta com a vantagem do significado social atribuído a ela, no sentido de que todos gostam de ouvir algum tipo de música e se sensibilizam com ela. Este pode ser o diferencial para chamar os professores unidocentes para discussões e mudanças na educação musical.

Considerações finais

A lei 11.769/08 encerra o período de adaptação em agosto de 2011. Mesmo com a proximidade, não há clareza de como ela será efetivada nas escolas. Por isso, é necessário pensar em medidas emergenciais para que a música seja inserida aos conteúdos escolares de maneira significativa. Isto porque, ações como estas são maneiras de efetivar a lei no prazo previsto. Sem pensar em ações práticas para a efetivação da mesma, corre-se o risco desta ser mais uma política pública sem grandes repercussões nas práticas escolares.

Considerando que os unidocentes, na maioria, nunca tiveram formação musical inicial e, por isso, não têm possibilidades de propor atividades à turma de crianças, faz-se necessário pensar em maneiras de formar este profissional em serviço. Para isso, os cursos de formação continuada são indicados, pois organizam vivências teórico-práticas que possibilitam a reorganização das práticas escolares. Ressalta-se, entretanto, que esta formação é limitada e não garante um trabalho musical permanente e de qualidade.

Neste sentido, lança-se alguns questionamentos sobre os tipos de curso de formação continuada oferecidos aos professores unidocentes: que tipo de curso consegue dar condições



para os unidocentes trabalharem música com as crianças? Como unidocentes e professores de música podem estabelecer um trabalho conjunto, a fim de qualificar o ensino de música? Qual o peso das vivências musicais dos unidocentes para o ensino de música? Em que medida os cursos de formação continuada podem favorecer essas experiências? Enfim, estes são alguns questionamentos que serão foco do trabalho de pesquisa no curso de mestrado. Pretende-se, com este estudo, repensar as propostas de cursos de formação continuada dirigidas a unidocentes e, dessa forma, resignificar formas de favorecer a inserção do ensino de música na escola.



Referências

- ABRAHÃO, A. M. P. L. C. A educação musical aos professores unidocentes: uma proposta construtivista. In: *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. 2004.
- BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. In: *Revista da ABEM*, n. 14, mar., 2006. P.p. 115-123.
- BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: *Revista da ABEM*, n. 11, set., 2004. P.p. 55-61.
- FIGUEIREDO, S. L. et al. Ensinando música para professoras do ensino fundamental. In: *Anais do XV Encontro Anual da ABEM*. 2006, p.p. 318-324.
- FURQUIM, A. S. S. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado. UFSM, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006. P.p.59-97.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. IN: *Anais XIV ENDIPE*, POA, 2008.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos para a atuação de professores não-especialistas. In: *Revista da ABEM*, n. 17, set. 2007. p.p.69-76.
- TARGAS, Keila M.; JOLY, Ilze Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*. 2004.
- 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. In: *Revista da ABEM*, n. 22, set. 2009. P.p. 29-39.



“Eu quero poder fazer outras coisas com a música”: a música nos planejamentos e nas práticas de estagiárias da Pedagogia/UFSM

Kelly Werle
Universidade Federal de Santa Maria
kelly_werle@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria
claubell@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho refere-se a uma dissertação de mestrado desenvolvida junto ao PPGE/UFSM e ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Objetivou-se compreender como as estagiárias da Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Para tanto, buscou-se conhecer suas concepções com relação à música no e para o estágio supervisionado, problematizar a música em suas práticas pedagógicas e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência. A pesquisa foi participante envolvendo um grupo com quatro estagiárias da Pedagogia/UFSM. Os resultados obtidos foram categorizados conforme a análise de conteúdo (FRANCO, 2007). Destaca-se a relevância das vivências musicais internalizadas pelas estagiárias, pois possibilitam a construção de sentidos e significados acerca da música, o que, posteriormente, repercute no trabalho com a música na docência. Além disso, verificou-se que o grupo funcionou como dispositivo formativo que contribuiu com a construção e realização da música no estágio supervisionado.

Palavras-chave: Pedagogia, Educação Musical, Estágio Supervisionado.

A formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia

A educação musical na formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental têm sido uma temática emergente em pesquisas realizadas no Brasil. Conforme resultados apontados na pesquisa de mapeamento realizada por Werle e Bellochio (2009), cerca de 65 trabalhos publicados nos anais dos encontros nacionais da ABEM, nos últimos dez anos tratavam sobre essa temática. As pesquisas apontam para a relevância de que sejam promovidas ações musicais junto à formação acadêmico-profissional e à formação continuada, possibilitando que os pedagogos possam agir e pensar musicalmente.

A formação musical e pedagógico-musical do pedagogo vem se tornando um lócus de discussão, principalmente a partir do contexto da homologação da Lei 11.769/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular Arte. Considerando que o pedagogo é o professor que trabalha com a totalidade dos conhecimentos de modo articulado e contextualizado com as diferentes fases do desenvolvimento humano, o



seu trabalho também envolve a música, pois a mesma compõe o universo de conhecimentos necessários à formação integral do aluno.

Além disso, as próprias diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (2006) estabelecem que o egresso deve estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

Todavia para que os egressos da Pedagogia tenham condições de trabalhar com a música é necessário que tenham formação específica nessa área. Algumas pesquisas, a exemplo de Furquim (2009) e Figueiredo (2003) têm buscado investigar qual formação, acerca da música, tem sido proporcionada por parte dos cursos de Pedagogia no sul do Brasil. Os resultados têm demonstrado que essa formação é, muitas vezes, ausente ou escassa, minimizando as possibilidades de realização musical na docência de seus egressos.

Por outro lado, há alguns cursos de Pedagogia que buscam proporcionar formação musical e pedagógico-musical de seus graduandos, como é o caso da UFSM que, desde 1984, quando passou a formar professores para as antigas habilitações em séries iniciais e pré-escola, integrando disciplinas de educação musical em sua matriz curricular.

Essa trajetória de mais de 25 anos de formação musical e pedagógico musical no curso de Pedagogia/UFSM têm propiciado a realização de várias pesquisas, tais como Spanavello (2005), Correa (2008) e Oesterreich e Garbosa (2009), dentre outras.

Spanavello (2005) buscou identificar as contribuições das disciplinas de educação musical para as práticas de egressas do curso. Os resultados da dissertação apontam que as disciplinas, embora relevantes para a formação musical e pedagógico-musical, não são a garantia de que as alunas vão trabalhar posteriormente com esse campo do conhecimento em suas práticas. Isto porque as disciplinas não dispõem do tempo necessário para o desenvolvimento e internalização dos conhecimentos musicais, posto que, para grande parte das alunas, as mesmas se constituem na primeira experiência formal com a música.

Visando ampliar as possibilidades formativas em educação musical das graduandas em Pedagogia, em 2003 foi criado o projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”, o qual vem ofertando, semestralmente, oficinas musicais gratuitas, as quais são ministradas por licenciandos em música. Atualmente o Programa conta com oito oficinas: oficina de violão, flauta doce, canto coral, grupo instrumental, vivências musicais, apreciação e linguagem musical, percussão e construção de instrumentos musicais.



A partir deste contexto, Correa (2008) investigou as contribuições do Programa a egressas da Pedagogia/UFSM, e concluiu que o mesmo tem repercutido de maneira positiva na formação musical e pedagógico-musical dos futuros professores, possuindo um caráter complementar às duas disciplinas curriculares de educação musical.

Já Oesterreich e Garbosa (2009) estão desenvolvendo uma pesquisa buscando investigar e resgatar a história da disciplina de metodologia da música no curso de Pedagogia/UFSM desde sua implementação em 1984.

Sendo assim, a UFSM, em função do diferencial formativo, acerca da música no curso de Pedagogia, vem favorecendo a criação de um ambiente profícuo para a construção e realização de pesquisas teóricas e práticas acerca da formação musical e pedagógico-musical de professores da educação infantil e anos iniciais.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como *locus* o curso de Pedagogia/UFSM, mais especificamente o estágio supervisionado, por considerá-lo um momento relevante da formação acadêmico-profissional. O estágio tem buscado aproximar o futuro professor ao campo de trabalho, de modo a contribuir com a organização e implementação de atividades pedagógicas, bem como, com a reflexão e problematização da realidade escolar.

Desta forma, a pesquisa buscou problematizar e articular a música no curso de Pedagogia com a realização do estágio supervisionado. Como objetivo geral buscou-se compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Especificamente, conhecer as concepções das estagiárias com relação à música no e para o estágio supervisionado, problematizar a música em suas práticas pedagógicas e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência.

A construção da pesquisa

A pesquisa possuiu caráter participante sendo desenvolvida por intermédio de um grupo de trabalho, composto pelas pesquisadoras e por quatro estagiárias do curso de Pedagogia diurno da UFSM. Optou-se pela pesquisa participante após ter sido constatado, através de um estudo exploratório, a necessidade de organizar um grupo de apoio para que as estagiárias pudessem trabalhar com a música durante a realização do estágio supervisionado.

Segundo Brandão (1999) a participação demanda um compromisso do pesquisador que subordina o próprio projeto científico de pesquisa às necessidades e aos contextos dos grupos sociais cuja situação de classe, cultura ou história se que conhecer porque se quer agir.



Nesse sentido, na pesquisa participante, “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações ou tarefas diferentes” (ibid, p. 11).

O grupo de trabalho se reuniu semanalmente, no período de setembro a dezembro de 2009, com o objetivo de problematizar e propor alternativas para o processo de planejamento, reflexão e avaliação das atividades musicais desenvolvidas durante o estágio.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram: (1) entrevista semi-estruturada (ESE), realizada individualmente com cada uma das participantes; (2) observação participante, realizada nas turmas em que as participantes desenvolveram os estágios; (3) caderno de registro, utilizado pela pesquisadora – caderno de registro dos encontros do grupo (CEG) e caderno de registro das observações nas escolas (COE), e pelas participantes – caderno de registro das participantes (CP); (4) conversa coletiva, a qual foi gravada em recurso de áudio no último encontro do grupo, constituindo-se em uma avaliação do mesmo.

Os resultados foram interpretados a partir da perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2007), de modo que, todos os instrumentos metodológicos somaram informações relevantes ao tema do estudo. Para melhor organização dos resultados obtidos, foram elaboradas categorias constituídas através do agrupamento de elementos comuns presentes nos diferentes instrumentos metodológicos. Neste texto serão apresentadas duas categorias: (1) “*Eu não me sinto professora da turma*”: a autonomia vigiada e (2) “*Eu quero poder fazer outras coisas com a música*”: a música no estágio.

“*Eu não me sinto professora da turma*”: a autonomia vigiada

O estágio supervisionado é um período de desafios permanentes nas relações entre a estagiária, a professora regente da turma e a orientadora de estágio. Diversas vezes, durante os encontros do grupo de trabalho, as participantes relatavam a angústia de não compartilharem das mesmas formas de ensinar da professora regente da turma, sendo que as atividades realizadas por elas, às vezes, não eram bem aceitas pela regente, da mesma forma que, as atividades sugeridas e solicitadas pela regente não condiziam com os modos das estagiárias ensinarem e promoverem a aprendizagem. Unindo-se a isso, também havia as exigências e cobranças, por parte da orientadora de estágio, com relação à coerência entre proposta e a práticas das estagiárias. As participantes sentiam-se inseguras pelo fato de estarem sendo constantemente avaliadas e observadas.

De acordo com as estagiárias, esses aspectos fazem com que elas sintam que não possuem autonomia no seu fazer pedagógico durante o estágio. Segundo Abagnano (1998, p.



106) autonomia “designa a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. Neste contexto, entende-se por autonomia no estágio a liberdade de se realizarem práticas pedagógicas condizentes com as concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem das estagiárias. Segundo uma participante “no estágio não tem autonomia. Por mais que eu planeje e organize a aula, a regente está sempre lá querendo organizar as coisas do jeito dela, querendo que eu dê outras atividades” (Beni, CEG).

Com relação às atividades de música, as estagiárias sentiam-se podadas em alguns momentos pela regente, especialmente quando realizaram o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Dora preferia realizar as atividades de música nos dias em que a regente não ia à escola, pois se sentia mais à vontade para criar e fazer música com os alunos longe das cobranças relacionadas a horários e lista de conteúdos, proposta pela professora da turma.

As estagiárias, em grande parte das vezes, precisaram realizar uma espécie de negociação com a professora da turma para que pudessem desenvolver atividades musicais com os alunos, especialmente aquelas que estagiaram em séries que priorizavam a alfabetização ou, também, no 4º ano que possuía uma lista maior de conteúdos, os quais não incluem a música. “Eu falei para a regente que eu tenho que trabalhar música. Que tem uma Lei e tal. Que a universidade quer que a gente trabalhe e que eu estou participando de um projeto de música. Daí ela disse: - Bom, se tu tens que trabalhar música, então eu vou te ajudar” (Beni, CEG).

Outro aspecto que, segundo as estagiárias, prejudicou a realização do estágio com maior autonomia é a atual configuração dos estágios no curso de pedagogia a qual prevê 150h de docência na educação infantil e 150h nos anos iniciais. As participantes entendem que é um tempo demasiadamente pequeno, o que dificulta a realização de um trabalho a longo prazo com os alunos. Além disso, sentem a necessidade de estabelecer relações mais duradouras com os alunos, que permita sentirem-se professoras, desenvolvendo, assim, conhecimentos necessários à prática docente, durante o estágio.

***“Eu quero poder fazer outras coisas com a música”*: a música no estágio**

Percebeu-se que todas as participantes possuem vivências musicais significativas em suas trajetórias de vida, e têm a concepção que a música é uma área do conhecimento com elementos e conteúdos que lhes são próprios. Provavelmente esse seja um diferencial, o fato de gostarem de música e terem internalizações pré-formação com relação à área, ainda que



sejam decorrentes de aprendizagens não-formais. Desta forma, as estagiárias manifestavam a preocupação de que as atividades musicais desenvolvidas no estágio fossem musicais em sua essência, mas dialoguem com outras áreas.

Por outro lado, apesar das estagiárias terem essa compreensão acerca da música, no início do projeto possuíam anseio de planejar as atividades musicais. Como não dominavam os conteúdos específicos, pensavam que não conseguiram promover nada do que é possível de ser realizada em uma aula de música. Desta forma, tinham restrição em trabalhar com a música, pois não queriam utilizá-la apenas como instrumento para o aprendizado de outros conteúdos ou recurso metodológico.

Com o decorrer dos encontros e das discussões realizadas acerca das práticas musicais percebeu-se um desenvolvimento do grupo, no que diz respeito à organização e ao planejamento das atividades musicais. As participantes passaram a ter uma relação mais estreita e tranquila com a música, buscando maiores possibilidades de relações musicais com os alunos. “Eu quero poder fazer outras coisas com a música, não quero só colocar a música e perguntar quem é que canta, que instrumentos tem, cantar forte, cantar fraco” (Beni, CEG).

Com relação ao planejamento e à organização das atividades musicais, as alunas destinavam um espaço do seu planejamento semanal para trabalhar as questões específicas relacionadas à música. Entretanto, a música não se restringiu apenas a esses momentos, ocorrendo, não raras vezes, registros diários de momentos musicais junto aos alunos.

Há que se destacar, todavia, que tais momentos musicais, tendem a ficar mais restritos com o aumento da faixa etária dos alunos. Na educação infantil a música se insere em vários momentos da rotina diária, ao passo que, nos anos iniciais esses momentos tendem a ficar mais escassos em função do projeto de escolarização imposto aos alunos centrado no cumprimento de uma lista de conteúdos, sendo que, a música como área do conhecimento ainda não faz parte deles.

Contudo, as estagiárias procuraram criar um espaço que, muitas vezes, não havia anteriormente, para a música nos anos iniciais. Salienta-se o registro de uma das participantes:

A música foi um dos aspectos mais interessantes dos dois estágios. Antes eu não tinha idéia de como trabalhar a música. Ao começar o estágio na educação infantil, fui percebendo as possibilidades. Ao contrário do que eu imaginava, antes do estágio, nos anos iniciais foi possível explorar tanto ou mais música do que na educação infantil (Beni, CP).

As atividades musicais realizadas pelas participantes da pesquisa, parte das vezes, tiveram como apoio CD's infantis diversos, principalmente do grupo Pandorga da Lua e do



Palavra Cantada. As propostas de trabalho variaram entre: apreciar, cantar, percutir, executar utilizando objetos sonoros ou instrumentos musicais, trabalhar com a expressão corporal, criar paródias, etc. Ocorreram também atividades relacionadas a histórias sonorizadas, jogos rítmicos de mãos e copos, confecção de instrumentos musicais, bingos sonoros, jogos da memória sonoros, etc.

Durante os processos de planejamento e avaliação das atividades musicais, as estagiárias, freqüentemente, apresentavam a preocupação em potencializar uma aula de música e não apenas uma aula com música. Diversas vezes, elas próprias se questionavam: “Isso que estou fazendo é uma aula de música?”.

Esse questionamento partia em função de não acreditarem que seriam capazes de promover uma aula de música. Algumas das participantes consideravam difícil conseguirem desenvolver uma aula que envolvesse os conteúdos específicos da música. Desta forma, quando se viam diante de uma atividade musical que tratava desses conteúdos de uma forma simples, questionavam se desse modo estariam potencializando uma aula de música.

As participantes tinham a visão da música como algo distante de suas reais possibilidades de interagir com esse campo. A falta de uma aproximação maior com a música, enquanto área, distinta de mero entretenimento, alimentava uma concepção, um tanto tradicional, acerca do ensino da música; o que distanciava, ainda mais, as possibilidades de realização musical das estagiárias na docência.

De modo geral, desenvolver atividades musicais no estágio exigiu a dedicação, a persistência e a superação das participantes. Claire escreveu o seguinte comentário após a realização de uma atividade musical um tanto frustrante: “Penso que tive dificuldades em conduzir essa aula de música, pois tenho poucas vivências deste tipo. Mas adoro música, vejo que os alunos também gostam, e por isso não vou desistir” (CP, 01/10/09). O fato das estagiárias terem vivências musicais internalizadas, gostarem da música e de acreditarem na importância da mesma no contexto escolar fez com que não desistissem de trabalhar com essa área, mesmo encontrando inúmeras dificuldades.

Considerações finais

O trabalho com a música no estágio foi resultante de intensa construção e reflexão, iniciadas nas disciplinas de educação musical, perpassadas pelas oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar e aprofundadas nos encontros do grupo. Entretanto, percebe-se que o fato de as participantes terem vivências musicais pré-realização do curso, faz com que compreendam



e sintam, de um modo mais peculiar, a importância de proporcionar momentos e atividades musicais para os alunos. As estagiárias lembram e revivem as suas próprias vivências musicais e com esse mesmo prazer, porém não isento de dificuldades, é que buscam promover atividades musicais junto aos alunos.

Neste contexto, salienta-se a relevância do grupo de trabalho, o qual serviu como dispositivo para o desenvolvimento de planejamentos que envolvessem música durante o estágio supervisionado. “Se não fosse o grupo, eu acho que eu não teria trabalhado com a música no meu estágio” (Aila, CP). Nos encontros do grupo, as estagiárias partilhavam experiências, angústias, anseios, e mais do que planejar e refletir sobre as atividades musicais, elas se apoiavam mutuamente, adquirindo a coragem necessária para que pudessem superar o desafio de trabalhar com essa área do conhecimento.

O estar junto com o grupo possibilitou que se criassem vínculos de amizade e cumplicidade entre todas as envolvidas, de modo que, o grupo se tornou um dispositivo formativo que contribuiu para a problematização, reflexão e realização, não somente da música no estágio, mas do estágio supervisionado de modo geral. De acordo com Oliveira (2009, p. 117) “é na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo”.

Com o decorrer dos encontros ocorreu um avanço significativo na forma como as participantes interagiam estabelecendo relações com a música. Algumas delas, no início dos encontros, consideravam-se incapazes de produzir música com os alunos porque não sabiam tocar instrumentos musicais e acreditavam ser desafinadas. Para essas, em especial, o trabalho de música era visto muito centrado nos instrumentos musicais: conhecer, aprender os nomes e identificar os timbres. Aos poucos essa concepção acerca da música foi sendo ampliada, através do contato com as práticas musicais que estavam sendo desenvolvidas pelas demais integrantes do grupo. Porém, percebe-se que, a concepção de não ter “dom” para a música fez com algumas estagiárias tivessem uma constante dúvida: “Será que o que estou fazendo é música, mesmo?”

Em suma, destaca-se a relevância da formação musical e pedagógico-musical proporcionada pelo curso de Pedagogia da UFSM. Ainda que essa formação não seja suficiente para que adquiram a segurança necessária para trabalhar com essa área na docência, constitui-se em uma oportunidade de resignificarem suas experiências musicais e construir outros saberes acerca da música, expandindo suas possibilidades de práticas musicais na docência.



Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CORREA, A. N. *Programa LEM: Tocar e Cantar: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, SC. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FURQUIM, A. S. dos S. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. de. F. A música no curso de Pedagogia/UFSM: história de uma disciplina. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12.; FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 2009, Itajaí, SC. *Anais...* Itajaí: ABEM SUL, 2009. Disponível em CD-ROM.

OLIVEIRA, V. F. de. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetórias na educação superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 101-120.

SPANAVELLO, C. da S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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*, Porto Alegre, n. 22, p. 29-39, 2009.



Experiências musicais: um estudo a partir das lembranças de idosas

Jaqueline Soares Marques
Universidade Federal de Uberlândia
jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Resumo: Essa comunicação apresenta um projeto de pesquisa que tem como foco as experiências musicais de idosas. Tem como objetivo geral compreender experiências musicais nas lembranças de idosas. E como objetivos específicos pretende-se identificar espaços onde essas experiências musicais acontecem/ram, levantar os tipos de experiências musicais, identificar os meios pelos quais essas experiências foram vividas, além de levantar e discutir o conteúdo dessas experiências. Considerada como pesquisa qualitativa tem como opção metodológica a História Oral e utilizará a entrevista como método de coleta de dados. Acredita-se que esse estudo vem a contribuir para a área da Educação Musical na elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvem esse público, na organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, bem como as maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo.

Palavras-chave: envelhecimento, experiências musicais, lembrança.

1 Introdução

Estudar experiências musicais de idosos é um objeto de pesquisa importante, pois a velhice, por ser um fenômeno universal, tem sido um dos temas que tem ganhado bastante destaque nos últimos anos.

No Brasil, a população idosa está crescendo. Vive-se em uma época de grandes inovações científicas e intensas mudanças sociais e econômicas que afetam profundamente o modo de vida das pessoas.

A sociedade tem reavaliado suas práticas sociais, suas regras e seus recursos em relação à velhice. Neri (2006) menciona que não é difícil encontrar idosos que afirmem que “É melhor ser idoso hoje do que há 20 ou 30 anos e também *Envelhecer é um privilégio*” (p. 40). Desde os anos 1960 vem ocorrendo

um aumento sem precedentes na visibilidade social dos idosos seja porque de fato aumentaram em número, seja porque várias instituições sociais passaram a atender a esse segmento e a trabalhar em defesa dos direitos das pessoas idosas. Ocorreram várias mudanças em costumes relativos ao bem-estar, à estética e a comportamentos, tangido pela mídia, que reflete os objetivos de vários parceiros. Com isso, criaram-se novos padrões e expectativas do que é ser velho. O velho de hoje não segue mais o modelo de seus pais e avós e se descreve como satisfeito com a vida. Isso é positivo para a construção social da velhice, porque sinaliza para a sociedade que há outras formas de envelhecer, mais positivas do que as de antigamente (NERI, 2006, p. 40).



2 Delimitando o tema e os objetivos

Estudar experiências musicais a partir de lembranças de idosas pode mostrar uma construção com a música que foi feita com o passar dos anos, o que possibilita refletir sobre o que foi vivido. Mas, não uma vivência qualquer, esquecida, e sim a experiência que ainda hoje está presente, pois ainda tem o valor, ainda possui alguma significação.

Com base nos relatos, nos estudos que fiz na investigação anterior¹, durante a graduação, comecei a refletir que algumas falas das participantes do coral eram instigadas pela memória, dando conta de histórias relacionadas a “músicas” do passado e do presente, e que poderiam não ser expressões isoladas, mas serem características de indivíduos que viveram histórias de experiências musicais ligadas à sua própria história.

O que se apresenta nesse caso não é um simples “acordar” de uma memória marcante, mas é sinal de um forte relacionamento com a música, capaz de estabelecer relações, criar parâmetros de comparação, de reconhecer seus conhecimentos musicais, fazer com que passado e presente possam dialogar.

Sendo assim, esse projeto de pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas.

Já como objetivos específicos pretende-se:

- Identificar espaços onde essas experiências musicais acontecem/ram;
- Levantar os tipos de experiências musicais;
- Identificar os meios pelos quais essas experiências foram vividas;
- Levantar e discutir o conteúdo dessas experiências.

3 Justificativa

O fato de ainda existirem poucos estudos, pelo menos no Brasil², sobre envelhecimento ligados às áreas da música e em especial na área da Educação Musical é um dos motivos do meu interesse em estudar essa temática. As iniciativas de pesquisas focadas nos idosos ainda são poucas e carecem de aprofundamento teórico sendo que na maioria dos trabalhos na área são relatos de experiências. É possível também encontrar pesquisas acerca deste tema realizadas por profissionais de outras áreas como da saúde e da sociologia.

¹ Entrevistas realizadas para a escrita do meu trabalho final de curso, intitulado “Relações com o canto e com o Coral do AFRID estabelecidas por nove participantes: um estudo” (2008).

² A literatura internacional ainda está sendo consultada.



O presente trabalho pode vir a subsidiar a área da Educação Musical no que se refere a elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvem esse público, na organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, bem como nas maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo que é biológico, físico e social.

Discutir experiências musicais vividas por idosas podem ajudar os educadores musicais na compreensão do que leva essas pessoas, que agora se encontram nessa fase da vida denominada de terceira idade, a procurarem esses centros de atendimento à idosos para aprenderem música. Os profissionais da área podem ser subsidiados em suas reflexões sobre esse processo da experiência musical na vida desses idosos, pois essas experiências vividas num “passado”, geralmente, estão ainda no “presente” dessas pessoas.

4 Referencial teórico

4.1 Experiência musical

Trabalhando com fontes orais, no caso deste trabalho, com lembranças de idosas, como a experiência musical pode aparecer nas lembranças? Este conceito é amplamente estudado na filosofia, na psicologia, na sociologia, na pedagogia, dentre muitas outras disciplinas.

Nesse momento esse conceito está sendo tateado. A busca está por uma perspectiva que possa ajudar a compreender as experiências musicais das idosas que participam dessa pesquisa. Para Matos (2004),

no ato de lembrar suas vidas, as pessoas reconstruem a sua identidade pessoal e social, à luz do seu passado e do seu presente, como a sua *experiência* na passagem do tempo, e a evocação dessa experiência, é essencial para os sujeitos manterem a sua individualidade numa instituição que tende a homogeneizar e a dissolver essas mesmas particularidades” (MATOS, 2004, p. 2).

Outro uso da experiência tem sido aquela que tem a ver com o vivido, com as vivências. Refletindo sobre a experiência de idosos, “a experiência de vida, valorizada pelos mais velhos como um dos poucos ganhos da velhice, é o fundamento da narrativa da memória e, do ponto de vista de quem lembra, a experiência é uma interpretação de seu passado” (LINS de BARROS, 2006, p. 113).

Trazendo a discussão da experiência para o âmbito da Educação Musical, Abril e Kerchner (2009) afirmam que as experiências musicais



são partes importantes de nossas vidas, do nascer até a hora da morte. Nos primeiros anos de nossas vidas nós percebemos e processamos a música rodeando nossas mentes, e damos produto e resposta a isso através dos nossos corpos e nossa voz. Durante nossas vidas, nós exercitamos e desenvolvemos nossa musicalidade inata cantando, tocando instrumentos, compondo e ouvindo. Sozinho ou com outras pessoas, nós fazemos experiências musicais para nos mudar, nos confortar e nos relacionarmos com outras pessoas. Essas experiências nos ajudam a construir significados e entendimentos de música, e essa ajuda vem para nós nos entendermos, entendermos nossas culturas e o nosso mundo (ABRIL e KERCHNER, 2009, p. 1)³.

Os questionamentos dos autores são: “qual é a natureza da experiência musical e como isso acontece durante nossa vida? Como é o impacto da experiência musical na construção do pensamento pessoal e social? Como nós ensinamos, aprendemos e transmitimos cultura pela experiência musical?”⁴ (ABRIL e KERCHNER, 2009, p. 1).

4.2 A questão da memória e da lembrança

Esse interesse pelo estudo do campo da memória deve-se ao fato da reflexão de que “tanto a continuidade quanto a descontinuidade da vida em sociedade está implicada em mecanismos de lembrança e de esquecimentos, de seleção e de elaboração daquilo que o passado deixa para trás de si mesmo” (TEDESCO, 2004, p. 28).

Bosi (1994) diz que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55)

Halbwachs (2004) foi um dos pioneiros a pensar a memória e seus mecanismos a partir do relembrar, do recordar. Suas concepções são acerca da “memória individual e coletiva” quando diz que,

voluntariamente [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meio. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa

³ No original: Musical experiences are an important part of our lives, from birth to the cusp of death. In the earliest years of life we perceive and process the music surrounding us in our minds, and produce and respond to music through our bodies and voices. Throughout our lives, we exercise and develop our innate musicality through singing, playing instruments, moving, composing, and listening. Alone and with others, we engage in musical experiences to challenge us, comfort us, and bind us to others. These experiences help us construct meaning and understanding of music, and help us come to understand ourselves, our cultures, and our world.

⁴ No original: What is the nature of the musical experience and how does it change throughout the lifespan? How does musical experience impact the construction of personal and social meanings? How do we teach, learn, and transmit culture through the musical experience?



diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, de natureza social (HALBWACHS, 2004, p. 55)

Para Halbwachs (2004), a lembrança é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (HALBWACHS, 2004, p. 76).

4.3 A memória de “velhos”

Um dos estudos clássicos sobre memória de velhos é o da autora Ecléa Bosi (1994). Afirma que estudar a memória de velhos é “o estudo das lembranças das pessoas idosas” e que é “um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória”, pois

nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de idade (BOSI, 1994, p. 60).

O velho, ao lembrar o passado “está ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida” (BOSI, 1994, p. 60).

4.4 Memórias de senhoras: quando os “velhos” são mulheres

Quando os “velhos” são mulheres “as lembranças trazem a idéia de que houve, no passado, planos de vida não realizados, mas que ganham a conotação de fracasso apenas quando são lembrados e revistos na velhice” (LINS DE BARROS, 2006, p. 117).

Segundo Lins de Barros (1981), na mulher a velhice “não traz carga de mudança abrupta” (p. 14). A mulher na velhice está no “último estágio de um *continuum* sempre ligado à esfera doméstica, não só porque a grande maioria não teve uma vida profissional ativa, como também porque é a este mundo interno do lar, da família e da casa que a mulher está ideologicamente vinculada” (LINS de BARROS, 1981, p.14). A busca por diferentes formas de lazer,

nos bailes, nas ‘aulas’ nas universidades da terceira idade, nos passeios e nas viagens organizados pelos grupos de atividade para idosos passa a contar como valor a própria independência: morar só pode aparecer como um desejo e como uma preferência, mesmo que não se realize. Os limites do



privado chegam à própria pessoa e a mulher velha pode até se ver destacada do grupo familiar (LINS de BARROS, 1981, p. 117).

5 Metodologia

Para Deslauriers e Kérisit (2008) na pesquisa qualitativa “o objeto de pesquisa se faz progressivamente” (p. 149), pois

o pesquisador qualitativo tenderá a construir seu objeto em contato com o campo e com os dados que ele coletará. De modo mais geral, o pesquisador se colocará, primeiramente, questões gerais que ele transformará em objeto mais específico, à medida que ele avançar em seus trabalhos. O processo da coleta de dados e da análise obriga o pesquisador a vasculhar sistematicamente o campo de investigação para construir seu objeto (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 149).

Considera-se que para estudar experiências musicais a partir das lembranças será importante um método que dê conta dessas especificidades. Nesse sentido, a história oral, enquanto um método qualitativo de pesquisa, apresenta-se como uma possibilidade para o estudo dessa proposta de pesquisa.

5.1 A opção pela História Oral

O método adotado nessa pesquisa é o da História Oral⁵. O que vem a ser a História Oral? Segundo Alberti (1990), é “um método qualitativo, de um lado, e produtora de fontes de consulta, de outro”, e “se firmou como novidade no final dos anos 60 no mundo acadêmico” (p. 3).

Sua definição não é estabelecida com facilidade, pois “ora se constitui *método* de investigação científica, ora como *fonte* de pesquisa, ora ainda *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados” (ALBERTI, 1990, p. 1).

Porém, essa sua indefinição não impede que se faça uso dela como método, pois a História Oral se presta a diversas abordagens e se “move num terreno pluridisciplinar” (ALBERTI, 1990, p. 1). Para Lozano (1998), uma das grandes riquezas da História Oral é justamente essa a de ser “um espaço de contato e influência interdisciplinares: sociais, em escalas e níveis locais e regionais” (p. 16).

⁵ Dentre os vários autores que discutem a História Oral, uns usam o termo em letras maiúsculas, outros em letras minúsculas. Quando me referir à História Oral como método, opto por usá-lo em letras maiúsculas.



Meihy (2000) identifica três modalidades de História Oral: história oral de vida, tradição oral e história oral temática. Tendo em vista os objetivos e as características desta pesquisa adota-se a terceira modalidade de História oral, a *História Oral temática* que, segundo Meihy (2000), se caracteriza “por basear-se em um assunto específico e previamente estabelecido [...] comprometendo-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (p. 67).

5.2 A entrevista de História Oral

Uma das possibilidades de coletas de dados em uma pesquisa de História Oral são as entrevistas. Então, tendo pessoas dispostas a falar sobre suas vidas toma-se como base da entrevista de História Oral o depoimento gravado, que vai orientar e organizar a pesquisa. A particularidade de se usar a entrevista em História Oral é de

tomar a entrevista produzida como documento, sim, mas deslocando o objeto documentado: não mais o passado tal como efetivamente ocorreu, e sim a versão do entrevistado. A entrevista de História Oral, portanto – seu registro gravado e transcrito –, não documenta nada além de uma *versão* do passado. Isso pressupõe que esta versão, e a comparação entre diferentes versões, tenham um passado a ser relevantes para estudos na área de ciências humanas (MEIHY, 2000, p. 32).

Um dos fatores que distingue uma entrevista de História Oral de entrevistas que outros métodos utilizam consiste na “análise que acompanha todo o processo da pesquisa, levando-o (roteiro) a contínuas modificações e determinando que nenhuma entrevista seja igual a outra [...] sendo desta maneira, contra a posição daqueles que vêm a análise como etapa posterior à produção das fontes” (JANOTTI, 1996, p. 57).

5.3 Participantes da pesquisa

O presente trabalho conta com a participação de 13 idosas que fazem parte do *Coral do AFRID* e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Esse coral está inserido em um projeto denominado de VIDA ATIVA AFRID que é realizado pela Faculdade de Educação Física da UFU, desde o ano de 1989 e constitui-se de um conjunto de atividades teóricas e práticas para os idosos residentes na cidade de Uberlândia e região.

Escolher algumas idosas que cantam no *Coral do AFRID* para fazer parte da minha pesquisa não foi tarefa fácil. Todos os critérios, idade, tempo de coral, ter ou não um determinado ou determinados tipos de experiências musicais, pareciam sempre critérios excludentes e artificiais. Por isso, optou-se por fazer o convite em um dos ensaios quando



praticamente todas idosas estavam presentes. Expus minha proposta de pesquisa de uma forma bem descontraída e pedi para aquelas que se sentissem vontade de participar da minha pesquisa que me procurasse depois do ensaio para acertarmos um contato.

Ficou estabelecido que as entrevistas seriam realizadas com aquelas que se dispusessem espontaneamente a participar da pesquisa. Das, aproximadamente, 27 mulheres que fazem parte do *Coral do AFRID* 13 delas manifestaram o interesse de colaborar com a pesquisa.

Essas 13 mulheres têm idade entre 62 e 79 anos de idade. Todas são muito ativas, quase nunca faltam aos ensaios do coral. Enquanto algumas delas conheço um pouco mais devido a pesquisa realizada na graduação, outras só tive contato agora há pouco tempo durante o estágio docente realizado no segundo semestre de 2009.

Algumas dessas colaboradoras da minha pesquisa estão no coral desde o início, outras começaram no ano de 2008 e permanecem até hoje. O porquê de estarem no coral, ainda não sei ao certo. Algumas que entrevistei anteriormente sei que estão lá por diversos motivos, seja por não quererem ficar sozinhas em casa, seja porque já participavam de outras atividades no Projeto AFRID e resolveram entrar no coral, outras pela realização de um sonho, mas todas, estão lá porque gostam de cantar.

6 Considerações finais

Este trabalho tem como objetivo compreender experiências musicais nas lembranças de idosas. Acredito que essa compreensão pode mostrar a construção de relações com música que foram estabelecidas durante suas vidas.

Outras questões que ainda não foram poderão surgir quando “cruzadas” com os dados das entrevistas. Além disso, outras questões poderão aparecer por meio da reconstrução de experiências musicais nas lembranças de cada idosa.



Referências

- ABRIL, Carlos R.; KERCHNER, Jody L. *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009.
- ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel H. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. (Tradução da 2. ed francesa, 1968).
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. Refletindo sobre História Oral : procedimentos e possibilidades. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. (Série Eventos).
- LINS de BARROS, Myriam M. L. de. Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. In: BARROS, Myriam M. L. de; PRADO, Rosane M. (orgs.). *Perspectivas antropológicas da mulher 2*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981. v. 2. p. 11-70.
- LINS de BARROS, Myriam. Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 52, p. 109-132. 2006.
- 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.
- MATOS, Patrícia R. M. A. de. Ser-se mais do que velho: tempo, memória e velhice no contexto de um lar. In: CONGRESSO LUSO – AFRO – BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2004. p. 1-22.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- NERI, Anita Liberalesco. Atitudes e preconceitos em relação à velhice. In: NERI, Anita Liberalesco (org). *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e SESC (Serviço Nacional do Comércio), 2006 p. 32-46.
- TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.



FAMES 55 anos: história, ações e perspectivas futuras

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
joaofjr@gmail.com

Mikely Pereira Brito
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
mikbrito@yahoo.com.br

Lorena Andrade Bauer
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
lorenabauer@gmail.com

Marcelo Trevisan Gonçalves
Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES
marcelo_mtg@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa maior, que se encontra em fase de desenvolvimento, a qual vislumbra verificar a relevância da FAMES junto à sociedade capixaba. Assim, para esta comunicação, decidiu-se por investigar as ações educacionais desta instituição e seu poder de abrangência junto à sociedade capixaba, tendo como fonte de dados o histórico da faculdade, o quantitativo de cursos oferecidos e o número de alunos atendidos nesta última década. Com base nos dados coletados, foi possível verificar que esta instituição vem sofrendo grande redução de procura em todos os cursos pesquisados, principalmente aqueles que valorizam a formação puramente técnico-musical. Por fim, os aspectos instabilidade funcional do quadro de docentes e políticas internas dos gestores foram apontados como possíveis fatores de influência na redução da procura pelos cursos.

Palavras-chave: FAMES, Espírito Santo, formação musical.

1. Introdução

Formado no segundo semestre de 2009, o Grupo de Pesquisa em Música da FAMES foi criado com o objetivo de promover o desenvolvimento científico-acadêmico dos alunos e professores da FAMES, almejando uma ampliação da visão crítica sobre o mundo que nos cerca. Atualmente este grupo é constituído por dois docentes e dois discentes, tendo como área de interesse a música e os aspectos vinculados a ela.

Como ponto de partida para as pesquisas, decidiu-se por se buscar conhecer mais a fundo a instituição de atuação, decisão motivada pela comemoração dos 55 anos de existência da FAMES. Dessa forma, como pesquisa preliminar, optou-se por investigar as ações educacionais desta instituição e seu poder de abrangência junto à sociedade capixaba, tendo como fonte de dados o histórico da faculdade, o quantitativo de cursos oferecidos e o número de alunos atendidos nesta última década. Assim, este artigo é apenas o marco inicial



de uma pesquisa maior, que se encontra em fase de desenvolvimento, a qual vislumbra verificar a relevância da FAMES junto à sociedade capixaba.

2. De Instituto de Música (IMES) à Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES): uma breve história de 55 anos

A origem da Faculdade de Música do Espírito Santo remonta a 1949, data em que houve a autorização¹ para criação do Conservatório de Música. Contudo, foi somente em 1952 que ocorreu a sua efetivação, com a criação do Instituto de Música do Espírito Santo – IMES². A instalação se deu em 1954, conjuntamente com a mudança de nome para Escola de Música do Espírito Santo – EMES³, caracterizando sua natureza educacional.

Em 1958, a EMES começa a ofertar cursos superiores em Piano, Canto e Violino (MARTINS, 2006), despertando anos mais tarde a necessidade de se oferecer também cursos preliminares de formação musical, o que ocorreu em 1967 com a autorização pelo Conselho Estadual de Educação para o funcionamento do curso preparatório de nível médio (similar ao Curso de Formação Musical – CFM na atualidade). Dois anos mais tarde, a Escola de Música se transforma em Autarquia Estadual⁴.

Durante a gestão de Vera Camargo (1974-1980), a EMES se firma como instituição de ensino superior, ocorrendo em 1976 o reconhecimento dos cursos superiores nos seguintes instrumentos: bacharelados em Piano, Violino e Canto⁵. Posteriormente, na década de 1980, foram credenciados os bacharelados em violão e flauta transversa e, na década de 1990, os bacharelados em Órgão, Viola, Violoncelo, Clarineta, Trompete e Trombone (MARTINS, 2006).

Com os cursos de bacharelado já estabelecidos, inicia-se o interesse na oferta de cursos de licenciatura, o que só foi possível a partir de 1999 com a efetivação de parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (HARDER; ZORZAL; 2007). Entretanto, esta parceria não durou muitos anos, sendo extinta três anos mais tarde, fato que fez com que a EMES instituisse seu próprio curso de licenciatura em música (ÁLVARES, 2007). Essa iniciativa também gerou a mudança do nome EMES para Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES)⁶, em 2004, havendo ampliação dos cursos de Bacharelado

1 Lei ordinária 319/1949 (MARTINS, 2006).

2 Lei 661/1952 (FAMES, 2009a).

3 Lei 806/1954 (FAMES, 2009a).

4 Lei 2422/1969 e Decreto 058/1970 (MARTINS, 2006).

5 Decreto Federal 77.166/1976 (FAMES, 2009a).

6 Lei complementar 281/2004 (FAMES, 2009a).



(contrabaixo, saxofone, oboé, trompa e percussão) e Técnico (música erudita, instrumentos/canto, regência, composição e música popular).

No campo artístico, a FAMES também vem atuando de maneira efetiva, com a manutenção de diversos grupos musicais: Orquestra Sinfônica, Conjunto de Música Antiga, Grupo de Percussão, Fames Jazz Band, Grupo de Música Brasileira, Quarteto de Cordas Alceu Camargo, Banda Sinfônica, Quinteto de MetaES, Coro Curumins, Quarteto de Violões da Fames, Coro Sinfônico, Coral Villa-Lobos, Coro Jovem e Quarteto Jovem de Cordas (FAMES, 2009b). Tais grupos têm como proposta levar a música a várias vertentes da sociedade capixaba.

A instituição promove ainda vários recitais, envolvendo alunos, professores e convidados, além de organizar eventos de relevância local, nacional e internacional: Encontro Internacional de Piano, Curso de Produção de Musicais, Masterclass de Piano e Música de Câmara, dentre outros.

3. Metodologia

Esta pesquisa preliminar teve caráter descritivo, primando pela abordagem quantitativa dos dados coletados.

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A partir destes dados foi possível levantar questões importantes que possibilitaram a construção e análise da realidade pesquisada.

Dessa forma, o procedimento seguido teve basicamente as seguintes etapas:

1. Pesquisa bibliográfica sobre a instituição.
2. Solicitação junto à secretaria da FAMES de registros de matrículas de alunos de todas as vertentes, concluintes e não concluintes;
3. Organização e análise dos dados coletados;
4. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentando perspectivas futuras da FAMES junto à sociedade capixaba.

Assim, foi realizada uma avaliação diagnóstica da realidade encontrada, sendo extraídas algumas considerações interessantes para uma atuação mais eficaz da FAMES junto à sociedade capixaba.

4. Análise de dados

Como dito anteriormente, a FAMES oferece à comunidade vários cursos de música, abrangendo desde a musicalização infantil até cursos de nível superior, com o objetivo de



estimular a inovação no processo de ensino-aprendizagem e busca de novos conhecimentos (FAMES, 2009b). A seguir, será apresentada uma análise descritiva dos principais cursos oferecidos com seus respectivos quantitativos de alunos atendidos.

4.1 Curso de Formação Musical (CFM)

O Curso de Formação Musical foi criado com o objetivo de formar musicalmente adolescentes e jovens. Este curso tem duração de 6 (seis) anos e são oferecidas as seguintes modalidades: canto, clarineta, contrabaixo, fagote, flauta-doce, flauta transversa, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino e violoncelo (FAMES, 2009b). O ingresso nestes cursos é feito através de processo seletivo divulgado em edital, aberto a toda comunidade capixaba. Na sequência, são apresentados os dados obtidos referentes ao número de matriculados no CFM entre os anos 2005 e 2009, organizados por instrumentos.

Tabela 1: Quantitativo de alunos atendidos pelo CFM de 2005 a 2009⁷

Instrumento	2005	2006	2007	2008	2009
Bombardino	-	-	-	-	1
Canto	58	53	59	51	54
Clarineta	22	17	14	13	16
Contrabaixo	5	5	5	4	4
Fagote	-	-	2	-	1
Flauta Doce	36	41	32	22	17
Flauta Transversa	31	33	35	33	29
Oboé	-	-	4	4	3
Percussão	-	-	3	5	2
Piano	99	96	75	62	58
Saxofone	32	27	25	24	24
Trombone	12	11	12	8	10
Trompa	-	-	9	8	5
Trompete	10	12	16	11	15
Tuba	1	2	2	3	6
Viola	9	10	6	9	7
Violão	52	45	41	23	23
Violino	64	74	60	50	43
Violoncelo	12	13	13	9	6
Total	443	439	413	339	324

⁷ Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



A partir da tabela é possível notar uma diminuição considerável do número de inscritos para o CFM ano após ano, mesmo havendo ofertas de novos instrumentos, como fagote, oboé, percussão e trompa em 2007 e de bombardino em 2009. O instrumento de maior oferta de vagas em todos os anos é o piano, o que nos leva a concluir que também seja o que apresenta maior demanda. Porém, este também é o curso que apresenta maior índice de redução de vagas, havendo uma diminuição de aproximadamente 59% dos alunos matriculados de 2005 a 2009. Na seqüência dos cursos mais procurados aparecem os de violino, canto e violão.

Pode-se afirmar que os cursos que apresentam maior regularidade são canto, contrabaixo, flauta transversa, saxofone, trombone, trompete e violoncelo, merecendo destaque o curso de canto pelo quantitativo que abrange. Por fim, é possível destacar que o instrumento tuba foi o que apresentou maior percentual de ampliação do quantitativo de vagas, dobrando-se o número de alunos matriculados de 2008 para 2009.

4.2 Cursos Técnicos

Cursos com duração de 3 (três) anos, oferecendo qualificação profissional na área de música para alunos que cursam o Ensino Médio (FAMES, 2009b). De caráter abrangente, seus estudos contemplam as seguintes áreas: fundamentos da linguagem e estrutura musical, práticas interpretativas (individual e em grupo), criação musical e tecnologia aplicada à música (FAMES, 2009a). São oferecidas as seguintes habilitações: técnico em instrumento, técnico em regência, técnico em canto, técnico em composição e técnico em música popular. A seguir, será apresentada a tabela 2 com o quantitativo de alunos matriculados nos cursos técnicos entre os anos 2006 a 2009.

Tabela 2: Quantitativo de alunos atendidos pelo Curso Técnico em Música de 2006 a 2009⁸

Instrumento	2006	2007	2008	2009
Piano	1	2	4	1
Regência	14	14	6	2
Trompete	1	-	-	-
Flauta Doce	1	1	1	-
Violoncelo	1	1	1	-
Violino	2	8	6	4
Canto	1	7	8	5
Clarineta	1	2	-	-
Trombone	-	1	1	-
Flauta Transversa	-	2	2	2
Composição	-	2	2	-

⁸ Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



Viola	-	-	1	1
Violão	1	3	2	2
Total	23	43	34	17

No curso técnico em música, pode-se observar que o curso de Regência é a habilitação que historicamente apresentou maior demanda, seguido a distância por violino e canto. Entretanto, é também o curso que sofreu maior redução do número de matrículas, funcionando atualmente com apenas 14% da sua capacidade. Essa redução pode ser verificada em todos os cursos de uma maneira geral, havendo alunos matriculados em apenas 7 das 13 habilitações historicamente oferecidas, atendendo a apenas 39,5% da sua capacidade total. Em entrevista com o atual coordenador dos cursos técnicos, prof. Salvatore Collura, esta situação se deveu à política adotada pelos antigos gestores da faculdade, os quais tinham o interesse de extinguir estes cursos, não possibilitando a oferta de novas vagas. Com a nova diretoria, optou-se pela reformulação do projeto dos cursos técnicos, priorizando a vertente popular, sendo oferecidas 35 novas vagas para o ano de 2010.

4.3 Cursos de Graduação

4.3.1 Bacharelado em instrumento ou canto

Ganhando reconhecimento a partir da década de 1970, o curso de bacharelado em instrumento ou canto tem duração mínima de 4 (quatro) e máxima de 6 (seis) anos, com as seguintes habilitações: canto, clarineta, contrabaixo, flauta transversa, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão, violino e violoncelo (FAMES, 2009a). O processo seletivo ocorre anualmente, através de edital publicado no diário oficial e no site da própria faculdade. Abaixo, se apresenta o quantitativo de alunos atendidos pelo curso de bacharelado em música da FAMES, dividido por semestres, entre os anos de 2002 e 2009.



Tabela 3: Quantitativo de alunos atendidos pelo Bacharelado de 2002 a 2009⁹

INSTRUMENTO	NÚMERO DE ALUNOS POR SEMESTRE															
	2002/ I	2002/ II	2003/ I	2003/ II	2004/ I	2004/ II	2005/ I	2005/ II	2006/ I	2006/ II	2007/ I	2007/ II	2008/ I	2008/ II	2009/ I	2009/ II
Canto	14	11	9	15	19	17	17	14	17	13	15	13	14	12	11	10
Clarinetas	1	1	1	2	4	3	4	4	6	5	4	4	3	3	3	3
Contrabaixo	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Flauta Transversa	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	6	6	6	5	6	5
Percussão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Piano	24	22	18	28	32	26	29	22	17	16	15	12	12	12	12	11
Saxofone	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	2	2	2	2
Trombone	4	3	3	4	5	3	2	1	2	2	3	2	3	3	5	3
Trompa	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Trompete	1	1	1	3	2	2	4	4	6	6	7	6	4	4	3	2
Tuba	-	-	-	-	-	-	3	3	2	3	2	-	-	-	-	-
Viola	1	1	1	4	4	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Violão	4	3	2	10	14	13	23	21	25	21	21	18	17	15	11	10
Violino	8	7	8	11	12	12	11	10	11	8	9	8	8	9	9	7
Violoncelo	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	2	2	2	2	4	3
Total	61	52	46	80	96	83	103	87	95	83	89	76	73	69	70	60

⁹ Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



Como demonstra a tabela, os cursos que apresentam maior procura são piano, canto, violão e violino, evidência semelhante ao que ocorre no CFM, sugerindo uma continuação ou migração do público de um curso para o outro. Dessa forma, pode-se inferir que o CFM atua como uma formação inicial de pessoas que visam à graduação, papel semelhante ao que exercem os conservatórios em Minas Gerais, São Paulo, dentre outros locais. Tal iniciativa garante a viabilidade dos cursos de graduação em música, tanto bacharelado como licenciatura.

A partir dos dados, é importante destacar a oferta de vagas para novos instrumentos a partir de 2004/I. São eles: Trompa (2004/I), Contrabaixo, Violoncelo e Tuba (2005/I), Saxofone (2006/I) e Percussão (2009/I). Por outro lado, observa-se a extinção das vagas para os instrumentos Tuba (curso que durou 5 semestres) e Trompa (com existência de 8 semestres).

O semestre de 2005/I foi o que apresentou maior número de inscritos (103), com oferta em 13 instrumentos. Por outro lado, os semestres 2006/I, 2006/II e 2007/I foram os que ofertaram maior variedade de instrumentos (14), o que não significou elevação no quantitativo de matrículas. Atualmente, a FAMES conta com 60 alunos matriculados no curso de bacharelado em música, distribuídos em 13 instrumentos, uma realidade semelhante ao período de instalação do curso, o que nos permite afirmar que houve redução na procura pelo bacharelado, aspecto semelhante ao que ocorreu com o Curso de Formação Musical (CFM). O curso de contrabaixo permanece com 1 aluno desde 2005/I, o que caracteriza uma baixa demanda para este instrumento. Por fim, destaca-se o semestre de 2003/II como o único no qual houve aumento no número de matriculados, quando se compara o 1º e o 2º semestres de cada ano, caracterizando a volta aos estudos de alunos que haviam trancado suas matrículas, uma vez que a ofertas das vagas ocorrem apenas no primeiro semestre.

Existem duas explicações para as motivações que levaram a essa redução no número de matrículas. A primeira se refere à diminuição do interesse da sociedade com relação aos cursos de bacharelado em música, uma vez que a FAMES é a única instituição que oferece tal curso no Espírito Santo. A outra está vinculada ao fluxo de professores existentes. A maioria dos docentes que atuam na FAMES atualmente é contratada de forma temporária, havendo a necessidade de submissão a novo processo seletivo a cada ano. Em entrevistas informais com alguns professores desta instituição, o fato da descontinuidade contratual foi apontado como um dos principais motivos para a falta de planejamentos dos trabalhos a longo prazo, sendo elemento de incômodo de vários professores. Essa instabilidade e a ausência de perspectiva para a realização de concursos para efetivação na FAMES levaram



alguns docentes a buscarem concursos em universidades federais e estaduais, ocasionando a desvinculação do docente ainda durante o período letivo, gerando instabilidade no processo educacional. Isso pode ter ocasionado uma maior dificuldade na oferta contínua das vagas.

4.3.2 *Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical*

Com duração semelhante ao bacharelado, o curso de licenciatura em música da FAMES tem como objetivo oferecer formação pedagógica em educação musical. Para tanto, oferta anualmente 50 vagas (25 para o turno matutino e 25 para o noturno), cujo processo seletivo segue procedimento igual ao bacharelado (FAMES, 2005).

Tabela 4: Quantitativo de alunos atendidos pela Licenciatura de 2005 a 2009¹⁰

Período	Quantidade
2009/2	144
2009/1	162
2008/2	146
2008/1	158
2007/2	130
2007/1	121
2006/2	79
2006/1	92
2005/2	43
2005/1	51

Podemos verificar a partir da tabela que o curso de licenciatura é o que possui menor índice de evasão entre todos os pesquisados, sugerindo uma maior predileção da sociedade capixaba pela formação docente em detrimento da puramente performática, fato que pode ser explicado pelas diversas possibilidades de trabalho existentes naquela região. Atualmente, vários dos alunos atuam como professores e/ou estagiários nos mais variados âmbitos educacionais, caracterizando certo nível de estabilidade financeira, aspecto que os demais cursos não possibilitam em primeira instância.

5. Considerações Finais

Após todos os dados levantados e as análises realizadas, é possível extrair algumas considerações interessantes para uma atuação mais eficaz da FAMES junto à sociedade capixaba.

¹⁰ Dados coletados junto à secretaria da própria instituição.



Pode-se verificar uma grande redução em todos os cursos pesquisados, sobretudo aqueles que valorizam o viés performático, o que sugere uma redução do interesse da sociedade capixaba pela formação puramente técnico-musical, havendo uma maior valorização da formação docente.

Outro aspecto verificado está relacionado às políticas internas adotadas pelos gestores, cuja influência foi primordial na continuidade do curso técnico pela não oferta de novas vagas em anos subsequentes.

Por fim, a questão da estabilidade dos professores foi um aspecto apontado como de grande preocupação, sendo possivelmente um dos fatores que influenciaram a redução do quantitativo de alunos em todos os cursos.

Como já afirmado em momentos anteriores, essa pesquisa trata apenas da extração de um diagnóstico da FAMES com relação ao quantitativo de pessoas atendidas pela mesma, sendo parte integrante de uma pesquisa maior que está em fase de desenvolvimento. Dessa forma, acredita-se que os dados aqui apresentados e as inferências que foram realizadas possam favorecer uma maior reflexão sobre o atual papel da FAMES na sociedade capixaba.



Referências

ÁLVARES, Sérgio. Breve panorama da educação musical no Espírito Santo. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.), *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 157-160.

FAMES. *Projeto de Implantação do Curso Licenciatura em Música*. Mimeo, 2005.

_____. *Faculdade de Música do Espírito Santo: Compondo as melhores notas*. Vitória: FAMES, 2009b.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2013*. Vitória: FAMES, 2009a. Disponível em: http://www.fames.es.gov.br/download/PDI_2009_2013.pdf. Acessado em 02 de dez. 2009.

HARDER, Rejane; ZORZAL, Ricieri. Nos passos de Anchieta: caminhada pela história da Educação Musical no Espírito Santo. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 148-156.

MARTINS, R. A Escola de Música do Espírito Santo: 50 anos de história. *Monografia de pós-graduação*. Vitória: FABAVI, 2006. 27f.



Festival Internacional de Inverno da Universidade Federal de Santa Maria – FII UFSM

Ângela Maria Ferrari
UFSM

angferrari2003@yahoo.com.br

Maria Cristiane Deltregia Reys
UFSM

cris_reys@hotmail.com

Resumo: Este texto relata a experiência de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria, a *University of Georgia*, a prefeitura de São João do Polêsine e a comunidade de Vale Vêneto, RS, na realização do Festival Internacional de Inverno – FIIUFSM. O Festival de Inverno que acontece no mês de julho há vinte e quatro anos ininterruptos, promove por meio de oficinas e recitais o ensino, a propagação e a formação de platéias para a música erudita. Ressalta-se que, concomitante ao FIIUFSM, acontece a Semana Cultural Italiana que busca manter e divulgar as tradições da Quarta Colônia de imigração italiana. Observa-se que o Festival, enquanto projeto de extensão, constitui-se em uma ação de educação musical que fortalece relações entre a universidade e o meio cultural local, além de contribuir para a formação de jovens instrumentistas.

Palavras-chave: Educação musical, música erudita, festival.

Um breve histórico do Festival

O Festival de Inverno da Universidade Federal de Santa Maria é um evento realizado anualmente¹ e reúne músicos profissionais e estudantes de diversos países com o intuito de promover o ensino e propagação da música de concerto além de, juntamente à Semana Cultural Italiana, promover as tradições da Quarta Colônia de Imigração Italiana. Os dois eventos são sediados no distrito de Vale Vêneto, em São João do Polêsine, na Quarta Colônia de Imigração Italiana, centro do Estado do Rio Grande do Sul.

O histórico da idealização do Festival é contado por jornais da região, por seus fundadores e pessoas que atuaram ou ainda atuam nesses dois projetos. Em seus relatos, Padre Marcuzzo, o fundador da Semana Cultural Italiana conta que em 1985 quando capelão do Hospital de Caridade, em Santa Maria-RS, foi procurado pela professora Alzira Severo da UFSM, que desejava realizar um festival de música erudita em Vale Vêneto.

Disse-me que haveria aulas práticas de música para diversos instrumentos, inclusive com professores do exterior. Porém, a noite estaria vaga. Então

¹ No ano de 2009, devido à gripe H1N1, o XXIV Festival de Inverno foi transferido para o mês de outubro, sendo realizada apenas parte da programação cultural.



propus fazer, à noite, uma semana cultural italiana, com o objetivo de manter as tradições [...] Depois de muito tempo, posso dizer com muito orgulho que o Festival de inverno e a Semana Cultural Italiana, hoje, são um grande sucesso, sempre com o apoio da Prefeitura, da Universidade da Geórgia e da UFSM. Hoje, o Festival de Inverno e a Semana Cultural Italiana integram vários países, nos dois eventos que se desenrolam paralelamente. (MARCUIZZO, 2006, p. 3)

Antes de falecer em junho de 2009, Padre Marcuzzo foi homenageado pela comunidade com o título de patrono do Festival.

Estrutura e organização do evento

O Festival estrutura-se por meio de uma parceria entre UFSM, comunidade de Vale Vêneto e University of Georgia, EUA.

O evento compõe-se de dezesseis oficinas de instrumentos, concertos, recitais, atividades culturais e de intercâmbio entre os participantes. A estratégia do Festival é fundamentada em ações feitas por meio de comissões encarregadas de contatar os professores das oficinas, garantir a infra-estrutura para os participantes, programar os concertos e atividades culturais. As comissões são formadas por professores do Departamento de Música, técnicos administrativos da UFSM, membros da Comunidade de Vale Vêneto e integrantes da Prefeitura Municipal de São João do Polêsine.

A comunidade viabiliza hospedagem aos alunos durante toda a semana do Festival, sendo a ‘Sede da Sociedade Agrícola Cultural e Esportiva/SACE’ e a ‘Casa de Retiros Imaculada Conceição do Coração de Maria’, espaços reservados para os alojamentos dos estudantes. Os professores ficam hospedados no Seminário Escola Rainha dos Apóstolos e na Pousada Vêneta. Há uma comissão formada por voluntários – moradores locais, que atua na elaboração e execução dos cardápios e no atendimento dos alunos no momento das refeições. Nota-se que esse trabalho afirma e reforça o envolvimento entre Universidade, comunidade de alunos e comunidade de moradores do Vale Vêneto.

Impressionante - e elogiável - a infraestrutura de apoio, constituída por pessoas que trabalham de forma voluntária, simplesmente pela vontade de servir. O pagamento que recebem é a satisfação dos que vão ao Vale atraídos pela musicalidade, pelas lembranças, pela história, pela gastronomia ou simplesmente pela mística. (BISOGNO, p. 4)

Para a parte administrativa, uma secretaria é montada com subsídios advindos do Departamento de Música da UFSM com computadores e outros materiais destinados a esse



fim. Pianos, instrumentos de percussão, contrabaixos, bem como todo o material para as aulas, ensaios e apresentações são cedidos também pelo Departamento de Música e pela Orquestra Sinfônica de Santa Maria. As aulas, os ensaios, os recitais de alunos e os concertos de professores acontecem em Vale Vêneto, na Sede da Sociedade Agrícola Cultural e Esportiva/SACE, na Casa de Retiros Imaculada Conceição do Coração de Maria, no Colégio Estadual de Ensino Fundamental Padre Rafael Yop, na Igreja Matriz Corpus Christi e no Seminário Escola Rainha dos Apóstolos.

Os professores, tanto brasileiros como estrangeiros oriundos de países como Argentina, Venezuela, Estados Unidos, França, Itália, Alemanha, Rússia, entre outros, são contatados e convidados pelo Professor Dr. Milton Masciadri da *University of Georgia- USA*, Coordenador Artístico do Festival.

Neste aspecto, o Festival faz uso do convênio assinado entre University of Georgia e Universidade Federal de Santa Maria que estabelece entre outras, as seguintes cláusulas:

Cláusula Um: Ambas as instituições concordam em, quando possível, estabelecer intercâmbio entre professores, pesquisadores e ‘scholars’- para simpósios, oficinas e encontros técnicos; trocar publicações e informações, bem como outros tópicos de interesse comum as outras áreas de música. (CONVÊNIO, 1994, p.1)

Cláusula Seis: A instituição anfitriã deverá assegurar aos participantes a utilização de área e equipamentos existentes, garantindo tanto quanto possível, os bons resultados do projeto. (ibid.)

Salienta-se que coordenação e execução geral do projeto ficam sob a responsabilidade dos professores e técnicos administrativos da UFSM que compõem a comissão do FIIUFSM.

Os cursos a serem oferecidos são escolhidos entre os seguintes instrumentos: flauta, oboé, clarineta, fagote, trompete, trompa, trombone, percussão, canto, educação musical e regência, somando o número máximo de dezesseis oficinas oferecidas a cada Festival. O critério de oferta para a escolha das oficinas é a necessidade e a procura por determinado instrumento. Salienta-se, porém, que as oficinas de instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e de educação musical são realizadas em todas as edições do evento.

Os alunos inscritos no Festival são, geralmente, alunos e professores do Departamento de Música da UFSM, de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do Cone Sul. Observa-se que além de alunos das IES, participam do Festival alunos de



conservatórios e escolas de música de nível básico. A seleção para as oficinas dá-se mediante análise de currículo enviado juntamente com a ficha de inscrição.

Às crianças da comunidade de Vale Vêneto e região são oferecidas aulas de canto coral, musicalização, flauta doce, violão e percussão. Alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura plena da UFSM estão envolvidos nessas atividades como professores/monitores e encontram nesse espaço uma oportunidade de complementação à formação acadêmica. Duas semanas antes do início do Festival, esses professores/monitores, visitam as escolas da região para convidar e realizar inscrições das crianças e dos adolescentes. Nota-se que esse contato prévio tem aumentado o interesse dos jovens pelas oficinas ofertadas à comunidade.

A viabilidade financeira deste projeto provém de algumas entidades que auxiliam o evento, através de patrocínios que variam de ano a ano. Entretanto, é importante ressaltar que a parceria entre a Universidade Federal, a Prefeitura de São João do Polêsine e a comunidade de Vale Vêneto, tem garantido o suporte financeiro para a realização do Festival desde sua primeira edição.

Salienta-se que a Universidade como instituição fomentadora da cultura, busca a partir da realização do Festival propiciar a presença da música e da cultura musical na formação e na vida dos cidadãos, já que “na sociedade moderna, a música assume uma função cada vez mais importante e sua presença se faz maior na vida cotidiana das pessoas”² (GÓMEZ, 1997, p. 79).

O Festival e a Semana Cultural Italiana contam juntos com a participação de um público estimado em trinta mil pessoas, pois, além de professores e alunos envolvidos nas atividades de ensino da música, os recitais de alunos e professores e as atividades da Semana Cultural Italiana são freqüentados pela comunidade local e pela comunidade da cidade de Santa Maria, bem como de outras cidades vizinhas.

Cronograma

1.1. Da preparação e execução: o planejamento do Festival.

Meses	Atividades
Outubro, Novembro e Dezembro	<ul style="list-style-type: none">Planejamento e confecção do projeto e preparação do projeto gráfico

² *La música em la sociedad moderna juega una función cada vez más importante y su presencia se hace mayor em la vida cotidiana de las personas.*



Janeiro, Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento do Projeto às entidades fomentadoras
Março	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a Prefeitura Municipal de São João do Polêsine e comunidade de Vale Vêneto
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento oficial do Festival em todos os meios de comunicação e divulgação
Mai, Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Recebimento de inscrições
Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Recebimento de inscrições • Seleção dos participantes • Deslocamento e montagem de material de apoio para a realização das oficinas • Realização do FIIUFSM • Pagamento dos professores e colaboradores do FIIUFSM • Reunião da Comissão Organizadora com o Coordenador Didático para avaliação das oficinas • Definição da data do próximo FIIUFSM
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Pagamento de pessoa jurídica
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de avaliação com a Prefeitura Municipal de São João do Polêsine e comunidade de Vale Vêneto • Relatório Final

1.2. Das atividades realizadas na última semana de julho, durante o Festival.

Domingo - Abertura do Festival em Vale Vêneto:

9h - Chegada dos alunos participantes

10h - Abertura do FIIUFSM e da Semana Cultural Italiana de Vale Vêneto

12h - Almoço típico italiano

13h - Feira de produtos artesanais da região

15h - Concerto ao ar livre

19h - Jantar italiano

20h - Atividades diversas

Segunda - Feira:

8h30m - Oficinas

13h – Inscrição das crianças da comunidade para as oficinas de flauta doce, violão, percussão, educação musical e coro infantil

14h – Oficinas

15h30m - Oficinas para as crianças da comunidade

16h – Ensaios da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

18h - Recital: Música de Câmara

19h - Jantar italiano.

20h30 m – Recital de Professores



Terça à Quinta-Feira:

8h30m - Oficinas

14h - Oficinas

15h30m - Oficinas para as crianças da comunidade

16h - Ensaio da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

18h Recital dos alunos inscritos no FIIUFMSM

19h - Jantar italiano

20h30m Recital dos Professores do FIIUFMSM

Sexta - Feira:

8h30m - Oficinas

14h - Oficinas

15h30m - Oficinas para as crianças da comunidade

16h - Ensaio da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

18h - Recital dos alunos inscritos no FIIUFMSM e das crianças da comunidade

19h - Jantar italiano

20h30m - Recital de Professores

Sábado:

8h30m - Oficinas

14h30m - Recital dos alunos do FIIUFMSM.

16h - Concerto da Orquestra do Festival e Orquestra de Sopros do Festival

20h30m - Recital de Professores

Domingo:

10h - Missa Solene de encerramento

12h - Almoço italiano.

20h - Recital de encerramento realizado no Theatro Treze de Maio em Santa Maria.

Universidade Federal de Santa Maria e Comunidade de Vale Vêneto: integração em prol da música e da cultura italiana

A fim de que a música erudita exerça de forma efetiva todo o seu potencial humanitário à sociedade é necessária a sua constante valorização, aprimoramento e divulgação. Isso deve ser propiciado pelas escolas, principalmente aquelas nas quais os profissionais são formados, ou seja, pelas escolas de nível superior que, inseridas na sociedade, contribuirão para a formação integral do indivíduo. Neste sentido, entende-se que o Festival enquadra-se em um conjunto de ações que visam a melhoria do ensino de música no Brasil, por caracterizar-se como “ações políticas e educativas na área de educação e



cultura” e “ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada” (OLIVEIRA, 2007, p. 54), envolvendo autoridades políticas da região e autoridades acadêmicas, a fim de integrar a cultura local e o desenvolvimento musical dos participantes. Segundo Oliveira (2007), ações deste tipo precisam ser implementadas a fim de se conseguir uma consistência da estruturação da educação musical no Brasil como área educativa. Assim, é preciso pensar ações que “tenham continuidade, que contenham metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos, e que incorporem processos de progresso, colaboração e desenvolvimento” (ibid., p. 61).

Neste sentido, o Festival tem por objetivos promover o aperfeiçoamento técnico e musical dos alunos por meio de aulas com docentes altamente qualificados; promover o contato desses alunos com o público por meio de recitais; incentivar pesquisa sobre diferentes abordagens interpretativas e metodologias de estudo nos respectivos instrumentos; integrar os participantes do Festival com a cultura da comunidade de imigração italiana; e difundir o trabalho musical erudito.

Além disso, o Festival oferece apoio à Semana Cultural Italiana, ratificando a importância, o resgate das tradições da Quarta Colônia e propicia formação musical para crianças da comunidade por meio de aulas de musicalização, flauta doce, violão, percussão e coro infantil.

Ao viabilizar a realização do festival, a universidade reafirma que o ensino de música pode mobilizar a sociedade e a própria cultura (OLIVEIRA, 2007).

O poder da música como discurso é um elemento mobilizador da própria cultura. Essa mobilização gera processos de desenvolvimento musical que contribuem para acentuar os movimentos em direção ao aprofundamento dos estudos, à agregação de terceiros para o setor, à diversificação de perfis profissionais na área e à geração de processos e produtos pedagógicos e artísticos. Isso termina por imprimir uma maior energização à área de conhecimento e também à área como arte. (OLIVEIRA, 2007, p. 58)

Assim, entende-se que o Festival representa um exemplo de promoção de cidadania, na medida em que a Universidade interage diretamente com a comunidade local. Além disso, representa um dos poucos eventos desta natureza realizados no interior do estado e que alcançam a comunidade gaúcha e do Cone Sul.

Considerações finais



Após os vinte e quatro anos de realização do Festival de inverno, é possível mencionar alguns dos benefícios dele resultantes. Ex-alunos do FIIUFSM, tem tido acesso a programas de Pós-Graduação no país e no exterior, como consequência direta do contato com os professores do FIIUFSM; ex-alunos do FIIUSM já com título de doutores retornam como professores das oficinas; grupos de música são formados com crianças da região e resultam do interesse a partir do trabalho desenvolvido com as mesmas na semana do evento³; pesquisas acadêmicas na área de educação musical tem como objeto de estudo as atividades realizadas no Festival; a participação crescente de público oriundo da comunidade nos recitais e concertos; melhorias na infra-estrutura para o turismo da região; organização dos artesãos da região com a finalidade de expor os seus trabalhos artesanais e comidas típicas na semana do evento.

Ressalta-se que muitos outros resultados decorrentes do FIIUFSM são sentidos pela universidade, comunidade de Vale Vêneto e região. Acredita-se que este projeto de extensão colabora intimamente para propagação da educação musical e cultura na região central do Rio Grande do Sul e é agente modificador do meio cultural em que a universidade está inserida, fortalecendo e ampliando a cooperação entre universidade e comunidade. Exercita-se o pensar e trabalhar em conjunto em prol de uma meta que beneficia a coletividade e que tem por consequência maior o ensino, pesquisa e propagação da cultura por meio da música erudita.

Parece evidente que a realização do Festival de Inverno tem, ao longo dos anos, deixado marcas nas gerações daquela pequena localidade, assim, um estudo aprofundado a respeito desse espaço de educação musical, merece ser realizado.

Referências

BISOGNO, Vicente P. *O encanto do Vale*. A Razão, Santa Maria, 8 ago. 2008, p. 4.

³ Por exemplo, o grupo “Tambores do Vale” formado por crianças do Vale Vêneto e região



GÓMEZ, Maravillas D. Escuelas de Música: Interacción Música y Sociedad. In: I ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais... VI Encontro Anual da ABEM. Salvador, 1997.p. 79-85.

MARCUZZO, Pe. Pe. *Clementino Marcuzzo e o começo de tudo*. Integração, São João do Polêsine, jul. 2006. Caderno especial, p. 3.

OLIVEIRA, Alda de J. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da ABEM*, v. 18, Porto Alegre: ABEM, 2007. p. 53-62.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Convênio para programa de colaboração e intercâmbio entre a Universidade of Georgia, Georgia, Estados Unidos e a Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. 1994.



Fontes primárias para pesquisa em Educação Musical Escolar - Conteúdos da disciplina expressos nos “Álbuns de Música” para a escola pública de São Paulo e Rio de Janeiro

Andréa Aceti Gurgel
UNIRIO
andreaaceti@gmail.com

Vera Lúcia Gomes Jardim
PUC-SP
vera_jardim@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de duas pesquisas que visavam à compreensão, por meio do estudo histórico, do movimento de inclusão da música como disciplina escolar no currículo das escolas públicas, no período de 1890 a 1930, no que concerne a adaptação da música ao contexto escolar, sob a perspectiva dos conteúdos ministrados. Para tanto, procedeu-se à investigação, coleta, sistematização e análise de fontes primárias, privilegiando o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”* (1897), o *Hymnario Brasileiro* e o *Hymnario do Distrito Federal*, publicados nos anos de 1920-30, em São Paulo e Rio de Janeiro. Os álbuns foram considerados como prescrição de ensino, formalizando o projeto educativo, conforme atesta Gimeno Sacristán (2000). Chervel (1990), destacando a relevância do estudo das disciplinas escolares, garante importante suporte teórico para compreender a forma como determinados conteúdos são utilizados na construção do conhecimento escolar. Ressalta-se a constituição e consolidação de um padrão para o ensino de música na escola, consonantes com a filosofia do projeto educacional republicano. A análise das músicas revela a prioridade da temática escolar, de valorização da infância, do amor à pátria, da valorização do trabalho e do estudo para o progresso da nação. Quanto à estrutura musical, destaca-se a preferência pelas marchas, hinos e canções, com forte apelo emocional, marcadas pelas características da música culta européia e, no final do período estudado, incorporando elementos da música nacional. A estética das marchas e dos hinos ficou vinculada à cultura escolar e, indubitavelmente, como a marca da música nas escolas.

Palavras-chaves: História do ensino escolar de música, álbuns de música escolar, Hinários e cânticos escolares.

A pesquisa em educação, nas últimas décadas, no país, tem se esforçado em retornar às fontes primárias e a proceder à crítica documental desvinculando-se de matrizes de pensamento e análises que funcionam como “espécies de molde de enquadramento das investigações” (WARDE e CARVALHO, 2000), tornando-se necessário dispor de novas fontes, sugerir temas, provocar interrogações, desnaturalizar o que é dado por assentado. Partindo desta premissa, destacamos a importância da localização e sistematização de fontes primárias que nos permitam investigar o ensino escolar de música, considerando que grande parte dos trabalhos da área fundamenta suas análises e conclusões em fontes secundárias, devido à ausência de pesquisas e à falta de dados que tornem a sua trajetória compreensível.



Este trabalho apresenta o resultado de duas pesquisas que visavam à compreensão, por meio do estudo histórico, do movimento de inclusão da música como disciplina escolar no currículo das escolas públicas, instituída pelo projeto educacional republicano, no período de 1890 a 1930¹, no que concerne a adaptação da música ao contexto escolar, sob a perspectiva dos conteúdos ministrados. Para tanto, a análise central deste estudo privilegiou o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”*, de São Paulo, secção feminina, de 1897, *Hymnario Brasileiro* e *Hymnario do Districto Federal*, publicados nos anos de 1920-30, com indicação para uso nas escolas do Rio de Janeiro, entre os vários materiais coletados.

Os álbuns foram analisados pelo seu conteúdo e sentido musical e, devido à sistematização do repertório criado para a escola, foi considerado como seleção de conteúdo e prescrição de ensino. A discussão sobre a determinação dos conteúdos pode ser embasada pela explanação de Gimeno Sacristán:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba por se concretizar na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca (2000, p. 120).

Importante suporte teórico nos dá, também, Chervel (1990) que destaca a relevância do estudo das disciplinas escolares, ressaltando que o saber que se produz na academia sofre acomodações e adaptações ao se transformar em conhecimento na escola, ou seja, a escola reelabora esse saber e produz um saber novo; por isso o saber ensinado se torna diferente do saber de referência. Este autor abre nova perspectiva para o entendimento da escola, não apenas como reprodutora, mas como criadora de um saber. Chervel comprova que o saber ensinado se produz na escola, para a escola e com finalidades estabelecidas na escola. Decorre disso, a necessidade de o pesquisador buscar os vínculos e suas articulações com as filosofias educacionais e os projetos com os quais se vinculam, compreendendo o nexo da adequação das metodologias e da seleção e utilização de determinados conteúdos.

¹ Existe uma memória relacionada à Educação Musical, segundo a qual a organização do ensino da Música na educação pública, no Brasil, deu-se a partir de 1930, sob o Estado Novo, devido à atuação de Villa-Lobos. Essa memória é reforçada pelos estudos que privilegiam este período e que se desinteressam por outros momentos históricos. Em pesquisa sobre a inclusão da música no currículo escolar paulista ficou comprovado que o ensino da música existiu como disciplina escolar e como prática escolar continuada, integrando a cultura escolar como elemento educacional na Primeira República (Cf. JARDIM, 2003). Elementos idênticos foram encontrados em pesquisa semelhante realizada no Distrito Federal (R.J.) (Cf. GURGEL, 2009).



A Primeira República pode ser apontada como o marco inicial do período de formação e construção da estrutura escolar brasileira, que, sedimentou conceitos, práticas educacionais, ideologias, simbologias, programas e políticas educacionais. Souza (1988) afirma que as inovações encetadas neste período persistem até hoje, quer na padronização e uniformidade do ensino simultâneo, que exigiram uma classificação dos alunos e conseqüentemente a ordenação e organização gradual de um plano de estudos; quer no estabelecimento de um espaço e tempos específicos para o trabalho escolar; além da aplicação de métodos compatíveis com as finalidades da educação; ambos, método e finalidades, propostos pelo Estado – no caso, foram utilizados os métodos e processos pedagógicos mais modernos conhecidos na época.

Na visão dos reformadores da Primeira República, a escola teria a missão de transformar e formar o novo homem e assim, transformar a sociedade brasileira, materializando os valores republicanos e consolidando o novo regime. Na visão dos gestores republicanos, a educação teria o poder de regenerar a Nação.

Nesse projeto educacional, a música, como disciplina escolar nos currículos da escola pública, é acrescida como elemento formador da cultura geral, para garantir a integralidade dos estudos e como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos.

Nos primeiros anos da República, a orientação para o ensino da música privilegiava sua peculiaridade de sensibilização e elevação dos sentimentos. A idéia do tipo de música que provocava atingiria tais objetivos, na perspectiva dos reformadores republicanos, nos é dada a conhecer por um álbum de músicas datado de 1897, da Escola Modelo Caetano de Campos, conhecida como “*Escola da Praça*”, em São Paulo, que contém peças musicais manuscritas.

O primeiro contato com o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”* é suficiente para compreender o universo simbólico idealizado pelos gestores da Primeira República. Todos os detalhes que compõem o álbum garantem a imagem majestosa, que com certeza, se pretendia transmitir nas dimensões, na combinação das cores, na douração, nos detalhes dos timbres. A idéia expressa pelo conjunto é de suntuosidade e demonstra a relevância do seu conteúdo.

Mantém-se o sentido majestoso no conteúdo do álbum, nas trinta e uma partituras manuscritas, escritas para canto com acompanhamento de piano, algumas sem título, outras sem registro do nome dos compositores, ou a data das composições. Marcada pelas características da música culta européia, as peças foram compostas visando a transmitir idéias grandiosas, pomposas e emocionais, expressas em estruturas musicais que contemplam



seqüências de acordes e encadeamentos harmônicos explorando a amplitude das alturas, o virtuosismo das cadências, que produzem sonoridades densas, intensas e vibrantes. São, na maioria, melodias difíceis, com divisões rítmicas mais complexas e com textos que exigem mais domínio de articulação. Essa seleção de elementos dava à música um direcionamento para o conhecimento formal.

A organização desse álbum denota, na seleção das músicas, a preferência pelas formas de composição mais apropriadas à sensibilização pretendida, tais como as marchas, hinos e canções, com forte apelo emocional. Não apresenta, ainda, nenhuma preocupação metodológica, musicalmente falando. Trata-se de uma coletânea de músicas em que não se considera a extensão de altura dos sons, a dificuldade de impositação melódica ou a possibilidade de treino gradual. Não havia, neste período, uma determinação formal e legal do conteúdo a ser ensinado, a não ser a definição de sua função sensibilizadora.

A música tinha sido instituída como disciplina na escola havia pouco tempo² e assim, possivelmente, como outras disciplinas, estava começando a ser estruturada e a ter o seu conteúdo delimitado. Por isso, é provável que ainda não houvesse a concepção de uma estrutura ideal para a disciplina, que poderia estar sendo lecionada de acordo com a visão ou a possibilidade de cada professor ou escola.

Predominam nos álbuns os hinos e as marchas e consonantes com a idéia da sensibilização e do civismo, os gestores da Instrução Pública vincularam a música ao culto cívico. Como forma de composição musical, os hinos, originariamente, ligavam-se ao sagrado. Mantendo o caráter do rito e da veneração, passaram a simbolizar atributos heróicos, a manifestar exaltação a acontecimentos que mereciam ser comemorados e a despertar sentimentos patrióticos.

O hino pode ser composto em estruturas musicais diferenciadas, mas liga-se à marcha pelo seu caráter vigoroso e enérgico, que por sua vez é carregada também do simbolismo da celebração. A música para a escola, usada como um instrumento de propagar a cultura cívica, nesse momento, adquiriu uma estética própria da marcha, da exaltação, do hino.

São vários os exemplos, nos álbuns, que expressam mensagens de orgulho, coragem e patriotismo, que mesclam a energia da palavra à força do relato musical, em passagens

² O Decreto n.º 27 de 12 de março de 1890 incluiu as aulas de música, pela primeira vez no currículo da escola pública paulista, nas duas pontas do processo: na formação do professor – incluída no currículo da Escola Normal – e na iniciação escolar – incluída como matéria no 1º grau para alunos de 7 a 10 anos (Cf JARDIM, 2003).



marciais e solenes. As letras priorizam a temática escolar, transmitindo noções cívicas, de amor à pátria, de valorização do trabalho e do estudo para o progresso da nação, com mensagens diversas de fundo moral e cívico. Apresentam, ainda, temáticas de valorização da infância, das instituições escolares e dos métodos de ensino, na ocasião o Método Intuitivo, adotado oficialmente, baseado nos princípios de Pestalozzi.

Conteúdo semelhante é verificado nos álbuns que circulavam no Distrito Federal, no período, localizados durante a pesquisa. Citamos o *Hymnario Brasileiro*, álbum revisto pelos professores, maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião, mentores do projeto educacional da música em São Paulo. A edição compulsada foi organizada pela Cia. Melhoramentos de São Paulo, em 1922, momento em que o maestro João Gomes Jr. era Inspetor Especial de Música do Estado de São Paulo. Este álbum era destinado às Escolas de cursos preliminar, médio, complementar, normal e ginásial. Citamos, também, o *Hymnario do Districto Federal*, organizado com hinos e cânticos, composições de Plínio de Britto, publicado pela Casa Arthur Napoleão, em 1931.

Ao procedermos à análise das partituras dos hinos e cânticos escolares, verificamos a importância dada aos valores estéticos, cívicos e morais pela escola. Percebe-se uma preocupação por parte dos educadores, e até mesmo dos governantes, em criar uma cultura musical peculiar, sendo assim, alguns compositores e mestres escreveram obras específicas para serem ensinadas nas escolas, um repertório didático e adequado aos objetivos educacionais do período (Cf. Gurgel, 2009 e Jardim, 2008).

A escola era nesse momento um agente fundamental para a formação no processo de consolidação da República. Transmitir novos hábitos e valores era extremamente significativo para o novo projeto de sociedade que se queria implantar, e para isso a música tinha seu papel, em canções de caráter cívico-patriótico entoadas por crianças simbolizando o futuro de uma nação em transformação.

Como exemplo, nos álbuns estudados, o conteúdo textual dos hinos está repleto de preceitos de amor à escola, ao trabalho, a família e à pátria, direcionando o ensino de música, entre outros propósitos, a um processo disciplinarizador.

Ao analisarmos o “Hymno Escolar”, do *Hymnario Brasileiro*, com letra de Pedro Gomes Cardim e música de Carlos de Campos, destacamos, algumas frases significativas: “No progresso da pátria querida”; “Do trabalho nos venha a virtude”; “São heranças que deixam futuro!”. Temas como progresso, trabalho, futuro, estão inseridos no mesmo contexto: só teremos futuro se trabalharmos para o progresso do país.



O Brasil que acabara de sair de um regime escravocrata, no qual o trabalho era pertinente ao negro, a ideologia do trabalho veio tornar-se um elemento essencial aos ideais de progresso da nação. Para isso essa ideologia do trabalho é estabelecida desde a infância.

A herança, o futuro, também fazem parte dessa ideologia do trabalho, pois trabalhar na luta pela sobrevivência é algo contínuo, mas que oferece no final a recompensa, um futuro garantido. E qual seria o trabalho dos alunos naquele momento? O estudo.

Outro tema que encontramos: “É o estudo que a mente vigora”; “Eia avante de livro na mão”; “Legaremos a luz da sciencia”. A confiança na ciência, o transmitir “luz”, iluminar, tirar das trevas. A luz representa trazer o progresso; a modernidade, as trevas o atraso, a decadência a involução. Nesse transmitir “luz”, está a escola assumindo o papel fundamental. Através da educação e dos princípios contidos nos livros, o aluno terá acesso aos caminhos iluminados.

“E nos arma nas luctas da vida”; “E armaduras invictas na guerra”; “Eia ás trevas infindo combate”; “O soldado que morre em batalha”. Nessa sequência destacamos temas que complementam todos os conceitos presentes no hino. Lutas, guerras, combates e batalhas, sinônimos que são utilizados para reforçar os conceitos anteriormente estabelecidos, o trabalho, o estudo, a herança, a luz. Lutar a cada dia, como um soldado que morre em batalha para alcançar no futuro a glória.

Na análise da estrutura rítmica do poema percebemos que para a construção do texto foram selecionadas palavras que admitissem a acomodação perfeita das sílabas tônicas aos tempos fortes da música e principalmente com uma rigorosa precisão de rima encontrada em toda a primeira, segunda e terceira estrofes e em todo o coro. Dessa forma a letra é altamente subordinada à música, cumprindo assim sua função poética no hino.

Verificamos que a última sílaba poética é sempre acentuada, marcando o final do verso. Além da alternância entre sílabas fortes e fracas, o ritmo provém da repetição de sons semelhantes no final dos versos, provocando a rima.

Abaixo, apresentamos um quadro simplificado da análise musical do Hymno Escolar:

QUADRO 1 – Análise Musical – Hymno Escolar

Classificação:	
Tonalidade	Sib Maior
Compasso	Quaternário
Início rítmico (introdução e canto)	Anacrústico
Introdução	2 compassos
Forma Musical	Forma Binária



Modulações	Ocorre modulação na 2ª frase da estrofe
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Si \flat 3 a Fá4
Intervalos	Estrofes - maior intervalo – 4ª justa descendente. Coro – maior intervalo – 6ª maior ascendente.
Acompanhamento	Introdução – notas melódicas oitavas em quiálteras no último tempo em cada Clave. 1ª estrofe – acompanhamento na Clave de Fá em ritmo simples. Na Clave de Sol o acompanhamento é melódico, dando suporte ao canto. Coro – o acompanhamento na clave de Fá permanece no ritmo simples de canção. Na clave de Sol, a melodia continua aparecendo, mas juntamente com a terça inferior em quase todo o coro.
Cadências melódicas	Introdução – pequena introdução iniciando no I grau e preparando para o início do canto. Estrofe e Coro – período quaternário, as quatro frases são divididas em 4 compassos e terminam com cadência suspensiva.
Cadências harmônicas	Introdução – termina com cadência perfeita. Estrofe e Coro – cadências perfeitas.

Notamos que a extensão vocal não é apropriada para crianças por ser constituído de notas musicais acima da extensão infantil, como o Fá4. Apesar de apresentar muitos intervalos diatônicos, a melodia é constituída de diversas notas alteradas, como o Dó# nos 3º e 4º compassos das estrofes; o Mi \flat nos 9º e 10º compassos; o Sol# nos 11º e 12º; o Lá \flat no 5º, 7º e 8º compassos do Coro; Mi \flat no 9º compasso; Sol # no 11º compasso; e o Si \flat no 13º compasso. Consideramos, portanto, um hino de difícil execução vocal, não sendo apropriado para vozes infantis.

No decorrer do período, o projeto educacional republicano e o ensino da música incorporaram outras finalidades e, portanto, as características dos conteúdos e das músicas se alteraram. Algumas medidas pedagógicas foram prescritas para que as composições se mantivessem sem saltos e sem ritmos complexos, e, dentro de uma tessitura adequada às vozes infantis. Além disso, incorporou, mais tarde, motivos característicos de estéticas musicais diferenciadas e nacionalistas, adotando motivos folclóricos nacionais.

Como exemplo, citamos a música “Sôdade da Viola”, do *Hymnario do Districto Federal*, com letra de Domingos Magarinos e música de Plínio de Britto.

Nesse Cântico encontramos uma referência à população do interior que saía de sua terra almejando um lugar melhor na cidade grande, na capital. Os “erros” de português são



claramente propositais, procurando ser utilizada a linguagem que os cidadãos do interior se comunicavam.

Abaixo, quadro com resumo simplificado da análise musical:

QUADRO 2 – Análise Musical – Sôdade da Viola

Classificação quanto:	
Tonalidade	Sol menor
Compasso	Binário
Início rítmico (introdução e canto)	Acéfalo
Introdução	4 compassos
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções: estrofes e coro.
Modulações	Modulação no Coro para o tom de Sol Maior.
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Dó3 a Ré4
Intervalos	Estrofes - maior intervalo de 6ª menor ascendente. Coro – maior intervalo de 5ª justa descendente.
Acompanhamento	Introdução – Na Clave de Fá, a fundamental e acorde em colcheias sendo arpejado no final. Na Clave de Sol em forma de melodia, com acordes no final. Estrofes – Na Clave de Fá permanece a estrutura de fundamental e acordes. Na Clave de Sol, melodia do canto ou melodia em terças. Coro – mesma estrutura no acompanhamento.
Cadências melódicas	Introdução com cadência suspensiva. Estrofes – período quaternário. As duas frases são divididas em 4 compassos terminando em cadência suspensiva. Coro – período quaternário, formado por 2 frases repetidas. As frases são divididas em 4 compassos, no total de 16 compassos, terminando em cadência conclusiva.
Cadências harmônicas	Introdução com cadência perfeita. Estrofes – as duas frases terminam com cadência perfeita. Coro – 1ª frase com cadência imperfeita e 2ª frase com cadência perfeita.

Observamos que a extensão vocal desse Cântico é construída por notas musicais dentro da extensão para vozes infantis. Na grande maioria, os intervalos são diatônicos com alguns intervalos de 6ª menor. Aparecem várias notas alteradas como o Si \flat e o Dó# nas estrofes; no coro também aparecem notas alteradas como o Dó# e Sol#, dificultando a execução do Cântico para crianças.



Concluimos que o repertório que compõe o *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”* serviu de modelo para as futuras prescrições do ensino de música e se disseminou em outros Estados do país, como atesta a pesquisa realizada no Rio de Janeiro. Além do repertório, a estrutura do álbum de músicas, também ficou marcada como prática e como cultura material escolar, se reproduzindo em outros materiais didáticos e pedagógicos para a aplicação da música na escola. Da mesma forma, a estética das marchas e dos hinos ficou vinculada à cultura escolar e, indubitavelmente, como a marca da música nas escolas.



Referências

- Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”*. São Paulo: manuscrito, 1897.
- CARVALHO, Marta M. C. de; WARDE, Mirian Jorge. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil, in WARDE, Mirian J. (org). *Contemporaneidade & Educação: temas de História da Educação*, ano V, n.º 7, 1º Semestre. Rio de Janeiro: IEC, 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.º 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.
- GURGEL, Andrea Aceti. *Consonâncias e dissonâncias: o ensino da música na escola pública primária do Distrito Federal, na Primeira República*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2009.
- HYMNARIO do Distrito Federal. Plínio de Britto. Rio de Janeiro: Casa Arthur Napoleão, 1931.
- HYMNARIO BRASILEIRO - Revisão João Gomes Junior e João Baptista Julião. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1922.
- 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.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.



Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula

*Alexandre Milne-Jones Náder
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
amjnader@gmail.com*

Resumo: As perspectivas educacionais contemporâneas e a dinâmica de aspectos culturais na sociedade têm reflexo direto nas práticas de ensino realizadas nos distintos contextos educativos do país e, neste sentido, exige dos professores um constante processo de atualização profissional. Partindo desta perspectiva este trabalho tem por objetivo refletir sobre as principais características da prática pedagógico musical desenvolvidas pelos professores de música atuantes nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de João Pessoa-PB. A coleta de dados foi realizada durante a formação continuada dos professores de Artes em 2009, o que possibilitou uma maior adequação do curso de formação as necessidades dos educadores musicais. Para reflexão e análise das práticas utilizamos a perspectiva de autores que defendem a especificidade das linguagens artísticas no ensino das Artes, bem como documentos que servem de orientação para a prática pedagógica em sala de aula. Nos encontros, realizados quinzenalmente, além de participar coordenando a formação dos professores de música, realizei entrevistas em grupo para compreendermos melhor quais os objetivos, conceitos e conteúdos trabalhados pelos professores durante a aula de música. A partir dos dados coletados foi possível notar que neste município a formação continuada dos professores de Artes é fundamental tanto para atualizá-los sobre a nova perspectiva do ensino iniciada com a lei 9394/96 quanto para fornece-lhes recursos metodológicos para efetivação das aulas de música.

Palavras-chave: formação continuada, aula de música, escolas de ensino fundamental.

Formação continuada e o ensino de música nas escolas municipais de João Pessoa.

A formação continuada tem sido considerada na atualidade como diretriz fundamental para a capacitação profissional de professores, sendo amplamente enfatizada nas políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos demais órgãos gestores da educação nacional (secretarias municipais e estaduais de ensino, etc.), como destacada no Plano Nacional de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, há uma crescente necessidade de estabelecermos políticas consistentes de formação continuada de professores. Políticas que possibilitem aos profissionais da educação estarem contextualizados com as realidades dos diferentes universos de ensino que atuam, com as necessidades e demandas socioculturais e com os objetivos educacionais em geral.

As diferentes realidades de ensino do país e os desafios constantes da prática docente nos fazem perceber que a formação profissional precisa ser entendida como uma ação



necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil. É nessa direção que diferentes áreas do conhecimento, incluindo a área de Música, vêm estabelecendo estratégias distintas para a formação continuada dos seus professores.

Destaco neste trabalho as políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, que tem investido, de forma significativa, em propostas reais de formação continuada, propiciando aos profissionais atuantes na educação básica caminhos consistentes para uma constante (re)definição e atualização de sua prática docente.

No caso específico do ensino música, as mudanças estabelecidas pela Resolução N.º 009/2006, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (que dispõem sobre a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa), redefiniu completamente, a partir do ano de 2007, a estrutura então estabelecida para a área. Tal fato tem, por consequência, gerado a necessidade de um trabalho específico e direcionado para as diferentes áreas que caracterizam o abrangente campo das artes (JOÃO PESSOA, 2006). Somente dessa forma será possível fazer com que as mudanças não se configurem apenas no âmbito da legislação, mas que, sobretudo, elas se caracterizem no dia-a-dia de atuação dos professores nos seus contextos de ensino.

Partindo desta perspectiva este trabalho tem por objetivo refletir sobre os principais conceitos explicitados pelos professores de música, durante a formação continuada de 2009 do município de João Pessoa, sobre suas práticas pedagógico musicais realizadas no ensino fundamental. Tais concepções além de caracterizar a prática desses profissionais nos auxiliam a estabelecer objetivos concretos, a serem trabalhados na formação continuada, visando a efetivação da aula de música com base nos documentos nacionais que orientam essa prática e de acordo com perspectivas contemporâneas do ensino de música.

O trabalho com professores de música do município de João Pessoa:

A formação continuada dos professores de Artes vinculados a secretaria de educação municipal de João Pessoa foi estruturada no ano de 2009 em seis encontros, com 4 horas de duração cada. Sendo estes oferecidos no período da manhã e da tarde, para que os professores participassem no horário oposto ao período em que se encontravam em sala de aula. As oficinas se realizaram no segundo semestre de 2009 mais especificamente nos dias 18 e 25 de setembro, 09 e 23 de outubro e 13 e 27 de novembro.



O primeiro momento das oficinas, com duração de 45 minutos, era realizado com professores de todas as linguagens artísticas e tinha por objetivo a realização de exercícios de relaxamento, dinâmicas motivacionais e de integração do grupo. Num segundo momento, os professores tinham aulas específicas em concordância com sua habilitação.

Sendo responsável pela formação continuada dos professores de música, no planejamento das oficinas estabeleci como objetivo do meu trabalho promover a formação continuada dos mesmos, a partir de conteúdos e estratégias metodológicas fundamentais da área, tendo como base o perfil dos profissionais, a realidade das escolas em que atuam e os objetivos e perspectivas do ensino de música na atualidade. Para tal tarefa foram objetivos específicos durante as atividades:

- Proporcionar aos professores da área ferramentas necessárias para a discussão e a reflexão em torno das questões fundamentais que alicerçam o ensino de música nas escolas de educação básica;
- Construir, junto com os profissionais, alternativas didático-pedagógicas para o ensino musical, considerando o perfil de formação desses profissionais e a realidade do contexto educacional em que atuam;
- Favorecer o entendimento amplo das questões fundamentais que norteiam o campo da educação musical, mais especificamente no que se refere ao ensino de música nas escolas de educação básica;
- Desenvolver conteúdos específicos da área de música, possibilitando, ao professor, uma clara compreensão dos elementos essenciais para o desenvolvimento sociocultural, cognitivo, educativo e artístico dos alunos.

Os procedimentos pedagógicos realizados durante os encontros incluíram discussões coletivas, vídeos, exposição por parte do coordenador, além de várias práticas musicais que ocuparam a maior parte do tempo. Vale ressaltar que durante os primeiros encontros coletei depoimentos em áudio para que ao decorrer das oficinas eu redefinisse o planejamento com base nas necessidades apontadas.

Participaram das oficinas nove professores de música. A maioria deles, com exceção de dois professores que haviam cursado a Licenciatura em Música, eram licenciados em Educação Artística com habilitação em música. Alguns professores tinham além da formação



em música outras habilitações em artes plásticas ou artes cênicas. Nenhum dos profissionais envolvidos tinham participado de cursos de pós-graduação. Vale ressaltar também que apenas a partir de 2008 eles começaram a participar da formação continuada específica para cada linguagem artística sob a orientação do professor Dr. Luís Ricardo S. Queiroz vinculado à Universidade Federal da Paraíba.

Como podemos notar um curso com o total de 20 horas é pouco para abordarmos de forma efetiva os objetivos pretendidos. Porém devemos ressaltar que apesar da sua reduzida carga horária estes encontros ampliaram o leque de recursos pedagógicos possíveis de serem trabalhados na escola além de apresentarem uma nova perspectiva do ensino de artes no contexto escolar.

Caracterização das práticas pedagógico musicais pelos professores participantes da formação continuada.

Ao questionar os professores sobre a presença da música na grade curricular do ensino fundamental, foi unânime a opinião de que esta matéria era de grande importância para a formação global do indivíduo fazendo com que ele compreenda melhor as músicas presentes no seu cotidiano. Perguntei então como a música auxiliaria nessa formação global e obtive respostas no sentido de que um aluno quando realiza uma prática musical trabalha questões como desenvolvimento da capacidade motora, o respeito entre os colegas, comportamento e melhorarias no seu processo de aprendizagem em outras matérias.

No momento seguinte pedi para me explicarem como desenvolviam as práticas musicais na escola. O primeiro ponto enfatizado por eles foi a falta de material e de condições para efetuarem uma aula de música com qualidade. Essa qualidade, como expressa por eles, estava na capacidade do professor ensinar um aluno a interpretar em instrumentos como flauta doce e percussão, músicas a serem tocadas durante os festejos da escola. Apenas uma professora discordou dizendo a seguinte afirmação.

Eu não preciso de nada disso, na minha escola até tem instrumentos da banda de fanfarra, mas como eu não sei tocar nenhum deles, pra mim não funciona. Eu trabalho assim... todo dia tem uma rotina então eu utilizo o canto que não precisa nada disso. A gente canta na hora que chega, quando faz a fila pro recreio. Todo ano eu faço um coralzinho, sabe? Aí, no final do ano... NÃO! Isso acontece mais nos dias das mães. Agente canta quase todos os anos canta pras mães (professora participante, 2009).

Um professor com duas habilitações nos disse que não realizava atividades musicais pois a qualquer sinal de barulho os professores da sala vizinha reclamavam e isso fez com que



ele trabalhasse mais com as artes visuais que não faziam tanto barulho. Outro ponto enfatizado por ele foi a necessidade de um espaço melhor para trabalhar com música.

Na oficina realizada no dia 23 de outubro tive por objetivo discutir com eles a questão da avaliação dos alunos na aula de música. Antes de expor algumas idéias com base no livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (2003), questionei-os sobre como eram realizadas as avaliações no campo da música e quais as ferramentas utilizadas – sejam elas atividades, provas, exercícios etc.

Nesse momento alguns questionaram se valia a pena a avaliação em música pois os conhecimentos referente a essa área era aprendido no convívio social fora da escola. Como afirmou um professor:

Sei não. Acho que eles já não notaram isso (aponta para os demais colegas). Eu tenho um aluno que é filho da secretária da escola, sabe quem é Dona Nega? (perguntando a um colega se conhecia a secretária) aquele ali é um anjo. Ele sabe o nome de pintor, conhece mesmo. Na música ele diz nomes como Caetano Veloso, Gal Costa. E quando a gente pede trabalho, ele faz no capricho. Agora aquele aluno que só ouve Rebolation (referindo-se a uma música específica) ou música de índio... aí fica bem mais difícil (professor Y, 2009).

Segundo a maioria dos professores envolvidos, como não trabalhavam muito com a prática musical, suas avaliações eram realizadas através de pesquisas realizadas pelos educandos e uma outra nota tinha por base a participação nas aulas. Muitos deles não davam também grande importância a avaliação pois seria uma prática recorrente o diretor pedir para eles mudarem a nota de um aluno se ele ia bem em outras matérias e reprovasse apenas na matéria de artes.

Refletindo sobre a prática desses professores a partir de seus depoimentos podemos notar que para eles as aulas de música na escola são importantes na medida em que auxiliam o desenvolvimento integral do aluno, através do trabalho da linguagem musical, além de possibilitar uma maior compreensão das músicas que estão presentes no seu dia a dia. Nesse sentido notamos alguma similaridade com os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais que em suas considerações iniciais defende que,

qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, aconchendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (PCN- Arte I, p. 75).



Apesar do objetivo estar de acordo com documentos nacionais que orientam a prática pedagógica vemos que esses são incompatíveis com o que eles consideram uma aula séria de música, que, segundo eles, teria foco na interpretação de peças musicais em algum instrumento.

Isso demonstra uma certa confusão entre os objetivos da música no contexto escolar e no espaço das escolas especializadas em música. Essa última sim, tem um ensino de caráter técnico-profissionalizante para o adestramento no uso de partituras, com aulas de teoria musical. Este tipo de ensino que tem historicamente práticas pedagógicas bastante questionáveis, muitas vezes, é visto como modelo de ensino sério de música. Não se trata aqui de negar o desenvolvimento técnico-instrumental, fato que muitas vezes está presente nas escolas através de projetos que visam a formação de bandas de fanfarra ou pequenos grupos instrumentais, mas ter consciência que na sala de aula este não deve ser o mote principal.

A música também parece não ter um valor em si. Como explicitado por eles (professores) a educação musical teria a função de desenvolver aspectos relacionados a coordenação motora e concentração, aspectos estes que são objetivos que perpassam por todas as matérias. Nesse sentido não se justificaria a presença da música nas escolas pois esta aula estaria apenas reforçando aspectos já trabalhados em outras matérias. As aulas de música devem ter por objetivo o trabalho com música evidenciando suas características e tendo esta como objeto central durante a aula. A partir dos depoimentos vemos que os professores vem a música como processo para se chegar a algo e não com um fim em si mesma.

Outro ponto divergente entre o discurso e a prática dos professores refere-se ao acolhimento das músicas presentes no cotidiano dos alunos. Apesar de expressar essa convicção em suas falas, o repertório trabalhado em sala concentra-se no que o professor já conhece ou em músicas que devem ser cantadas nos dias festivos. Essa atitude implica - por não abarcar músicas trazidas pelos alunos - de forma negativa nas possíveis relações da música que o aluno houve em casa com os conteúdos trabalhados na escola. Neste quadro podemos caracterizar a atitude do professor por uma “surdez seletiva” em relação à produção musical do seu aluno (TOURINHO, 1998).

A utilização do canto coral nas atividades musicais é uma ferramenta que permite o trabalho de vários aspectos da música como afinação, prática musical coletiva, improvisação e o trabalho com músicas que os alunos trazem para a sala de aula. Mas ao relatar sua prática a professora demonstra sua utilização apenas como elemento reforçador da rotina diária da escola ou ainda presente nas festas anuais como no caso o dia das mães.



No Brasil o enfoque no canto coral na educação musical é evidenciada desde 1931 com a presença do canto Orfeônico na capital do Brasil. Seus objetivos porém estavam longe de focar aspectos musicais. Como apresentado por Maura Penna (1998) para que o canto coral ocorra de forma efetiva devemos levar em conta questões como tessitura vocal adequada aos alunos, muda de voz nos adolescentes e utilizar essa prática para explorarmos aspectos musicais em suas diversas possibilidades.

Quanto a questão da avaliação do desenvolvimento do aluno, a dificuldade parece estar no caráter subjetivo da música, no sentido de ser algo que lida apenas com dimensões pessoais. Essa concepção parece derivar da ênfase dada pelos professores ao cultivo da individualidade de cada aluno. Como nos apresenta Del Ben:

[...] os professores de música muitas vezes não se sentem no direito de avaliar a vivência ou a prática musical de seus alunos pois acreditam que essa prática estará sempre vinculada a aspectos subjetivos, aspectos estes que nem sempre poderão ser compartilhados e, menos ainda, avaliados ou julgados pelo professor de música (DEL BEN, 2003, p. 185).

Agindo dessa forma o professor pouco contribuirá com o desenvolvimento do aluno restando a ele apenas a coordenação das atividades musicais.

Apesar de seu caráter subjetivo autores como Swanwick apresentam aspectos musicais compartilhados que podem ser trabalhados de forma coletiva em sala e nos quais os professores podem estabelecer metas e conteúdos a serem trabalhados. Além de aspectos pertencentes a própria música como apontado por Souza (2000) e Green (2002) a música enquanto fenômeno social é permeada de significados e funções sociais. Essa dimensão da música é também um dos pontos a serem desenvolvidos e está em sincronia com os PCNs quando este nos apresentam em seus objetivos: “valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente/ou por grupos musicais da localidade e região” (PCN-II, p. 81-82).

Considerações Finais:

Ao participar da formação continuada de professores de música do município de João Pessoa foi possível notar que além das dinâmicas a serem trabalhadas em sala de aula se faz necessário nesses cursos uma contextualização do ensino de artes em suas linguagens específicas levando em consideração seus objetivos, conteúdos e práticas que permitam uma avaliação consciente do desenvolvimento musical do aluno. Essa ação se justifica



principalmente pela formação na educação artística que por tratar o ensino de artes de forma polivalente nos seus primeiros anos pouco investe em uma determinada linguagem artística. Esta questão se torna explícita quando os professores que não tiveram uma formação em música fora da universidade não se sentem aptos a dar aula de música em sua sala.

O município de João Pessoa foi um dos pioneiros a implantar aulas de artes em suas linguagens específicas no ensino fundamental porém toda essa mudança é muito recente exigindo ainda da secretaria de educação pensar ações que garantam a continuação das aulas de música durante todo ensino fundamental como a contratação por parte das escolas de professores pertencentes as diferentes áreas artísticas e espaços para a realização de práticas musicais nas escolas.



Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso todos pela educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 03 jun 2007.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 197. V.6: Arte.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, 2003.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (orgs). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres: ASHGATE, 2002.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, 2003.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 009, de 2006*. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico. In: Congresso nacional da federação dos arte-educadores do Brasil, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte-Políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais*, Brasília: 1998, p. 167-175.

Depoimentos dos professores participantes da formação continuada para educadores do Ensino Fundamental do Município de João Pessoa. Registrado por Alexandre Milne-Jones Náder em 2009.



Formação de Educadores Musicais para a Prática Docente Instrumental na Educação Básica

Scheila Farias de Paiva Lima
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
scheila.lima@metodistademinas.edu.br

Leonardo Barreto Linhares
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
leonardo.linhares@metodistademinas.edu.br

Resumo: O presente relato é fruto de um projeto de extensão e pesquisa realizado pelo Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista de Minas - Izabela Hendrix, em Belo Horizonte. Objetivando oportunizar aos graduandos em música a vivência da prática docente orientada no ensino regular durante a graduação e, como consequência, amenizar o distanciamento entre a teoria e prática, o projeto é fruto de uma parceria técnica entre o Curso de Licenciatura em Música e o Colégio, ambos pertencentes ao Instituto Metodista Izabela Hendrix. Como uma das principais ações propostas para a inserção dos graduandos na dinâmica escolar dos alunos constituiu-se em oportunizar aos alunos do ensino regular se expressar musicalmente, foram criadas oficinas de prática instrumental e coral, de forma a complementar a proposta da disciplina de educação musical oferecida de forma curricular. As oficinas possuem articulação direta com o conteúdo proposto nas aulas de educação musical e são organizadas em modalidades de prática instrumental oferecida a todos os alunos do ensino fundamental. Como resultados, colhidos neste primeiro ano de implantação e sistematização do projeto proposto, foram realizadas duas apresentações musicais e três espetáculos musicais envolvendo os alunos das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e alunos de prática instrumental em violão e percussão dos anos finais do ensino fundamental. Ao final do primeiro ano de realização do projeto, foi possível dimensionar a importância deste para o preparo discente, voltado à inserção da modalidade de prática instrumental na educação básica.

Palavras-chave: educação básica, educação musical, prática instrumental, ensino fundamental, formação de professores.

1 - Introdução

Atualmente, muito se tem discutido a respeito da prática de ensino na formação dos professores de música. O debate sobre a articulação entre a teoria e a prática encontra-se presente tanto em documentos oficiais, como na construção das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, tendo em vista a volta do ensino de música como conteúdo no ensino regular, conforme prevê a lei 11.769.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de Artes abordam discussões sobre uma aprendizagem significativa e sugerem, como parte integrante do aprendizado musical, a interação com grupos musicais e artísticos das localidades como forma da promoção de um



ambiente musical na escola, contribuindo para formação de ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (MEC/SEF, 1997).

LOURO (2006) afirma que, no ensino regular, é necessário que se veja a música de maneira ampla, pensando-se que existem diversas possibilidades dentro do fazer musical. Complementando, Moraes (1997) ressalta que o ensino instrumental em grupo tem sido praticado e avaliado há algumas décadas e obtido excelentes resultados. Moraes também destaca que é necessário primar pelo número de componentes para possibilitar a interação entre os mesmos. Para proporcionar maior interação social e motivação, elementos essenciais para o aprendizado musical, o autor sugere o limite de 6 componentes e recomenda que as aulas para crianças e iniciantes não excedam o prazo de uma hora.

De acordo com os PCN's, as interpretações de obras musicais constituem-se um importante elemento no processo educativo-musical, oferecendo ao aluno momentos de tornar uma partitura viva, estabelecendo contextos, e que a linguagem musical adquira significado (MEC/SEF, 1997).

Swanwick (2003) complementa, afirmando que a educação musical tem por objetivo básico o desenvolvimento, independente do futuro almejado para o aluno, seja este um futuro músico ou um exímio apreciador musical.

Além de preconizar as orientações estabelecidas nos PCN's, a prática instrumental visa complementar e integrar as atividades de apreciação e criação realizadas nas aulas regulares, compondo, desta forma, os fundamentos contemporâneos para a educação musical sugeridos por França (2001a).

Atualmente, pesquisas têm demonstrado a necessidade de uma formação docente voltada a prática de ensino instrumental na educação básica, cada vez mais associada às realidades sociais escolares, preparando os futuros educadores musicais para uma prática condizente com o cotidiano escolar.

De acordo com a Lei 6.494/77, o MEC exige que o estágio curricular, nos cursos de licenciatura, ocorra somente a partir da segunda metade do curso (BRASIL, DOU 2002). Deste modo, a relação entre teoria e prática torna-se dissociada e limitada.

O projeto de extensão, intitulado “Instrução e Formação de Educadores Musicais para a Prática Docente Instrumental na Educação Básica”, desenvolvido no Colégio Metodista Izabela Hendrix durante o ano de 2009, objetivou amenizar o distanciamento entre a teoria e a prática tendo como foco a prática do Canto Coral e a prática instrumental da Flauta Doce, Percussão e Violão. Entendemos que este projeto possibilita uma complementação de conhecimento pedagógico mais efetivo, proporcionando ao educador musical experiências



integradoras entre teoria, técnica e prática docente, simultaneamente ao aprendizado acadêmico.

O presente artigo apresenta resultados do primeiro ano de experiência vivenciada em um projeto de extensão do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Metodista de Minas – Izabela Hendrix. O respectivo projeto fundamentou-se na visão dialética entre teoria e prática, bem como no desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas dos graduandos em Música a respeito de práticas pedagógico-musicais necessárias para o exercício docente nos espaços da escola, tendo como uma de suas metas vivenciar situações didáticas e realizar um trabalho pedagógico voltado ao aprendizado de instrumentos musicais no ensino regular.

A relevância deste projeto encontra-se no fato de oportunizar aos egressos do curso de licenciatura em música a experiência docente supervisionada do ensino instrumental coletivo, voltado à realidade do espaço escolar onde atuarão como profissionais do ensino musical, desenvolvendo possibilidades pedagógicas diversificadas e complementares ao ensino musical curricular.

2. Metodologia

Em primeiro lugar, foi elaborado um projeto pedagógico-musical para a realização de oficinas de prática instrumental voltadas aos alunos do ensino fundamental. O projeto teve por objetivo relacionar e contextualizar as disciplinas curriculares de prática instrumental que compõem a grade curricular do curso de Licenciatura em Música, com a realidade do ensino na educação básica regular, a fim de contribuir para a complementação do ensino de música curricular e complementar sua proposta no ensino integral do Colégio Metodista.

Em seguida o projeto foi submetido à avaliação do Conselho Universitário - CONSUN da instituição e, após a sua aprovação, apresentado à direção do colégio. Após apreciação da direção, foi firmado um convênio entre o Colégio e o Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, a fim de viabilizar e garantir a inserção dos alunos do curso de Licenciatura em Música nas atividades curriculares e extracurriculares relacionadas ao ensino musical do Colégio.

As oficinas foram oferecidas nas modalidades de Flauta Doce, Percussão em grupo e Violão. A proposta de atuação baseou-se em desenvolver um fazer musical ativo, integrado e criativo, convergindo com os conteúdos trabalhados nas aulas regulares de música.



O público alvo foi composto pelos alunos de período integral do ensino fundamental na unidade Praça da Liberdade. As oficinas foram realizadas semanalmente, sendo oferecidas aulas de canto coral e prática instrumental (Flauta, violão e percussão) para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e oficinas de prática instrumental (percussão e violão) para os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Em 2009, o projeto contou com a participação de dois professores orientadores, contratados como docentes em regime de tempo integral e dedicação de 8 horas semanais cada, sendo um deles a professora responsável pela educação musical curricular no mesmo colégio, e dois professores voluntários com dedicação de 2 horas semanais para orientação específica de prática instrumental. Foram selecionados quatro discentes para o recebimento de bolsas de incentivo acadêmico com dedicação de 20 horas semanais para dedicação ao projeto, sendo esta dividida entre 10 horas para atividades práticas e 10 horas para orientações semanais, pesquisas e estudos. O projeto contou ainda com a participação de um discente voluntário.

Inicialmente, foram realizados encontros de orientação para elaboração dos planos de aula, produção de material pedagógico, pesquisa e produção científica sobre o tema. Durante o mês de implantação do projeto, os graduandos realizaram observações e relatos das aulas que foram ministradas pelos docentes orientadores responsáveis pelo projeto e, progressivamente, foram transferidas aos discentes atuantes no mesmo.

Ao final de cada semestre, foram realizadas apresentações musicais resultantes dos trabalhos realizados com as turmas o longo do ano e, ao final do mesmo a realização de espetáculos musicais para o encerramento do ano letivo.

3 - Realização das Oficinas

3.1 - Oficina de Iniciação à Flauta Doce

A oficina de iniciação à Flauta Doce foi oferecida apenas para os alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, por constituir-se um importante instrumento no processo de educação musical de crianças devido à facilidade de manuseio. Ao contrário das aulas tradicionais, objetivamos o trabalho de composição, apreciação e performance em grupo com os alunos, utilizando a abordagem C(L)A(S)P, proposta por SWANWICK (1997), bem como a metodologia de ensino proposta pela educadora musical Mares Guia (2004), em seu livro *Tocando Flauta Doce*.

O modelo de flauta adotado e solicitado para aquisição do grupo foi a Flauta Doce Barroca Soprano. Inicialmente, foram realizados jogos sonoros utilizando apenas a cabeça da



Flauta, carinhosamente chamada de “apito” pelas crianças. As brincadeiras e as primeiras composições realizadas pelas crianças utilizavam apenas elementos de duração (curto, médio e longo) e as notas DÓ e LÁ, conforme proposto por Mares Guia (2004) (Figuras 1 e 2).

Foram utilizadas, também, estratégias como criar melodias para parlendas como “Serra Serra Serrador”, utilizando estas duas notas e, para o trabalho de repertório, o aprendizado da canção “Samba de uma nota só”, do cantor e compositor brasileiro Tom Jobim.

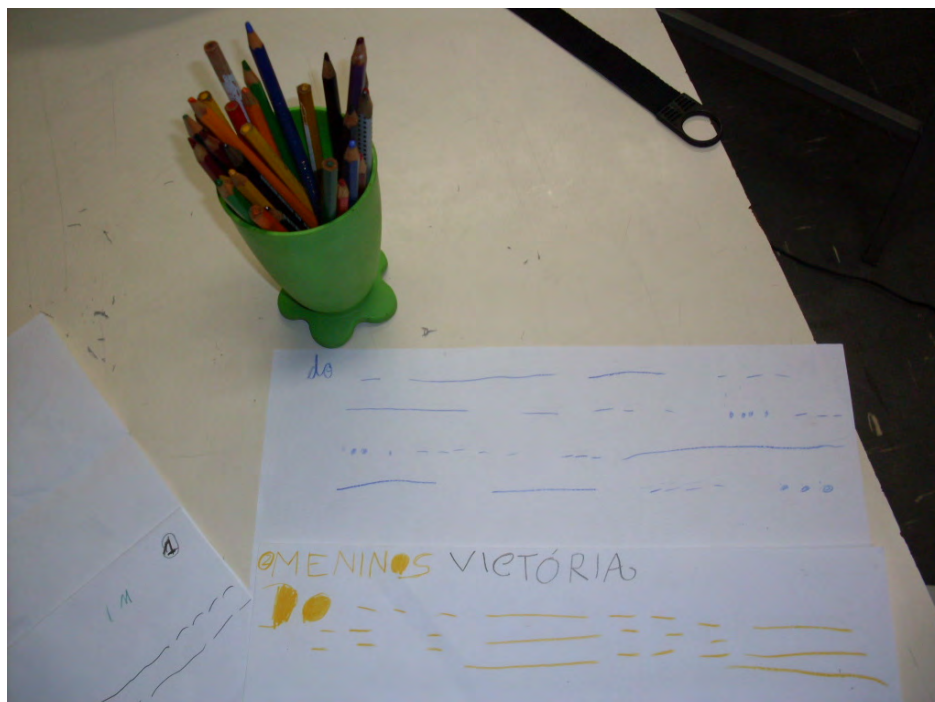


FIGURA 1- Criação dos alunos de 1º e 2º ano utilizando a nota DÓ.

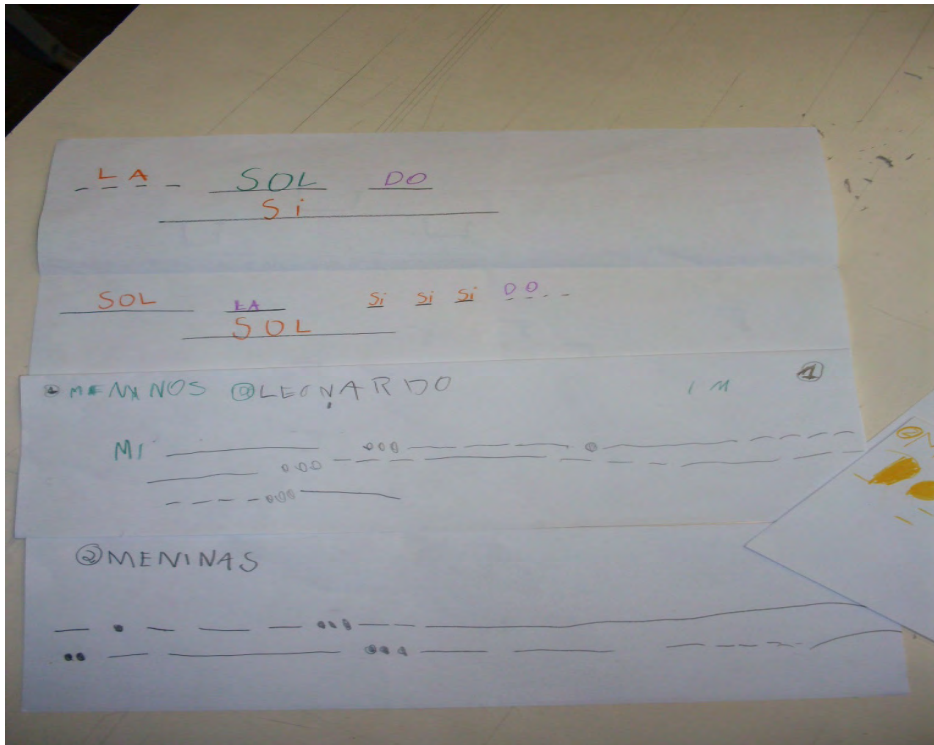


FIGURA 2- Criação dos alunos de 1º e 2º ano utilizando as demais notas.

A etapa seguinte constituiu-se de atividades e canções que utilizavam as notas SI, SOL e RÉ, utilizando a grafia aproximada que possibilitou a exploração dos planos de altura e da forma musical, juntamente com os elementos de duração das notas, conforme exemplificado nos trechos da canção abaixo. (Figuras 3 e 4)

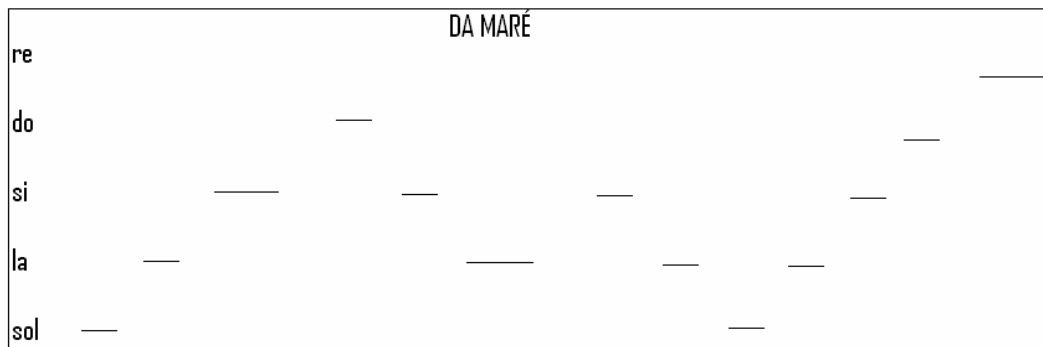


FIGURA 3- Gráfico de um trecho da música “Da Maré” de Luiz Tati e Ricardo Breim.

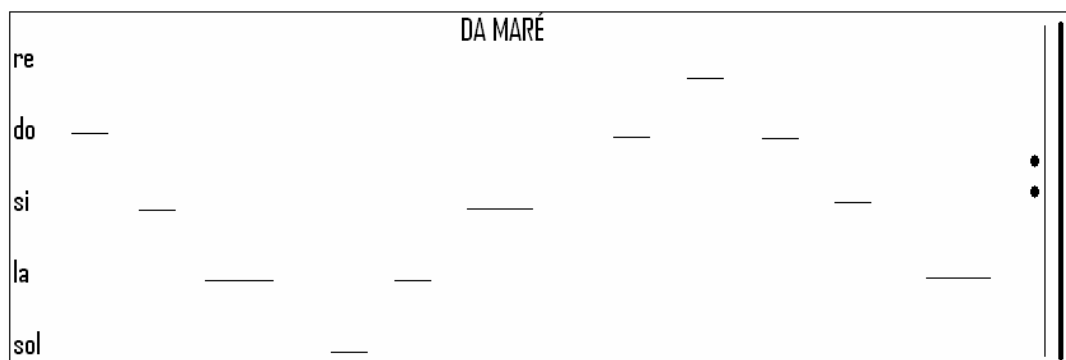


FIGURA 4- Gráfico de um trecho da música “Da Maré” de Luiz Tati e Ricardo Breim.

A escolha da canção “Da Maré”, de Luiz Tati e Ricardo Breim, possibilitou a contextualização dos elementos musicais estudados no repertório musical escolhido pelos alunos e, ao mesmo tempo, acréscimo de notas musicais, tendo como consequência a ampliação da técnica de digitação do instrumento.

A partir da abordagem proposta e da integração entre as aulas de educação musical e as de prática instrumental, também foram trabalhados elementos como textura musical, forma, dinâmica e outros saberes essenciais ao fazer musical.

3.2 - Oficina de Prática Instrumental Coletiva

A bandinha, assim carinhosamente denominada pela turma do 3º ano do ensino fundamental, é uma oficina que tem como objetivo estimular a prática instrumental e vocal, a criação, a composição e a performance musical em conjunto. A proposta elaborada para a respectiva turma pautou-se em seu diferencial: muitos casos de inclusão na mesma turma.

Louro (2006) destaca que, neste caso, o professor é levado a pensar uma didática que possibilite o envolvimento de todos os alunos e o aprendizado sob uma ótica que não se restringe às limitações encontradas, mas sim às potencialidades descobertas. O educador musical deve propiciar aos alunos com necessidades especiais, inseridos no ensino regular, uma experiência efetiva do fazer musical. Para tal situação, muitas vezes são necessárias adaptações que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos.

Ao nos depararmos com desafios como diagnósticos raros de Amiotrofia e Distrofia Muscular Progressiva, percebemos a urgência de criarmos alternativas para a inserção destes nas atividades de prática instrumental e performance, realizadas pela turma sem que as mesmas sejam, inconscientemente, excluídas pelo fato de não utilizarem os mesmos instrumentos que o grupo.

Uma experiência muito marcante ocorreu com uma aluna que possui diagnóstico de Distrofia Muscular Progressiva. Vinda de outra escola e acostumada a tocar apenas um Metalofone apoiado sobre a prancha de sua cadeira adaptada, a aluna foi desafiada a experimentar tocar um instrumento de percussão. Após observarmos e percebermos suas limitações motoras, procuramos detectar suas potencialidades, realizando uma adaptação a fim de testarmos alternativas para que a mesma fosse inserida na prática instrumental do grupo, utilizando um instrumento de percussão. Apesar das limitações musculares nos membros superiores, foi possível observar que a aluna conseguia manter as marcações de apoio e pulso de acordo com o ritmo da música ao percutir uma de suas mãos sobre a pandeireira. Devido à perda de grande parte da força e da limitação de mobilidade dos membros superiores, surgiu a idéia de realizamos uma adaptação, utilizando um pedestal de microfone, eliminando desta forma a necessidade da utilização de uma das mãos para o apoio do instrumento. Tal engenhoca possibilitou regularmos a altura e a proximidade do instrumento com a aluna de forma confortável para o apoio do braço direito. Para nossa feliz surpresa e motivação da aluna, o experimento funcionou e proporcionou, inclusive, maior mobilidade e apoio do braço direito, possibilitando à aluna realizar a marcação dos tempos de forma mais precisa, podendo realizar variações rítmicas e improvisos ao percutir o instrumento.

3.3 - Oficina de Prática Instrumental - Percussão

As aulas de percussão, oferecidas para os alunos do 4º e 5º ano e para alunos de 6º ao 9º ano, acontecem duas vezes por semana e possuem a duração média de quarenta e cinco minutos cada.

As aulas foram ministradas em grupo de, no máximo, dez alunos e na disposição de círculo, para melhor interação com os alunos, conforme Moraes (1997).

A oficina teve por objetivo conduzir os alunos à prática instrumental por meio do fazer musical. Para a realização destas, utilizamos conteúdos da música brasileira. Para alcançarmos tais objetivos, foram elaborados planos de aula definindo diretrizes como atividades e repertório. As atividades envolveram técnicas de baquetas, técnicas instrumentais específicas de agogô, triângulo, clava, ganzá e reco-reco.

Antes de iniciarmos o ensino da técnica, utilizamos como abordagem para o processo de percepção atividades propostas por Jaques Dalcroze. Tais atividades tiveram como objetivo facilitar a vivência da música e de seus elementos através do corpo. Nestas atividades, foram trabalhados conteúdos como: pulso, andamentos e compassos.



Por meio da utilização de um repertório brasileiro, elaboramos uma proposta que consistiu em valorizar a música brasileira, bem como a diversidade cultural do país; trabalhar a exploração dos instrumentos de percussão, pontuando a diferença de timbres e altura, e trabalhar a execução de ritmos como Ijexá e Baião.

Durante as aulas, foram apresentadas músicas de compositores brasileiros como Tom Jobim, Chico Buarque, Marcu Ribas e Toquinho, bem como canções de músicos como Sérgio Pererê, João Saraiva, Carla Gomes, Lucas Santana e banda Bortam. Foram trabalhados ritmos como a Marcha Grave, do Congado Mineiro, que contribuíram para o desenvolvimento rítmico coletivo da turma, ampliando o repertório do grupo.

3.4 - Oficina de Prática Instrumental - Violão

O violão é um instrumento de custo acessível e perfeitamente viável de ser adotado como opção para a prática instrumental na escola básica, pois é de fácil transporte e de interesse popular (TOURINHO, 2002).

Por ser de fácil acesso e despertar o interesse da maioria dos jovens brasileiros, a oficina de Violão despertou nos alunos a oportunidade de se envolverem diretamente com o fazer musical.

Com a periodicidade semanal e a duração média de 45 minutos, as aulas foram oferecidas para os alunos dos anos iniciais (4º e 5º ano) e anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em horários diferenciados.

O processo de escolha do repertório envolveu três fatores:

- 1) O interesse dos alunos;
- 2) A facilidade ou dificuldade na performance das músicas;
- 3) O planejamento pedagógico do professor.

Para a definição do repertório, realizou-se uma pesquisa informal com os alunos participantes, objetivando conhecer o gosto musical do grupo. A partir das informações obtidas, avaliamos o grau de dificuldade/facilidade da execução da música, a escolha dos objetivos musicais a serem trabalhados e a análise da adequação da música ao contexto pedagógico em que seria utilizada. Após este processo, com fins pedagógicos, foi proposto o acréscimo das músicas “Sina” e “Asa Branca”. Tal procedimento foi realizado por entendermos que, além de serem canções de fácil execução, estas agregariam elementos da cultura brasileira, bem como conteúdos técnico-instrumentais importantes para o desenvolvimento instrumental dos alunos, realizando também a integração entre as oficinas de Violão e Percussão em torno de um repertório integrado.



A escolha do repertório representou fator importante para o bom andamento das aulas. De acordo com estudos realizados por Tourinho (2002), percebe-se sensível diferença no desenvolvimento musical entre alunos aos quais não é dada a possibilidade de escolha do repertório e àqueles a quem é dada essa possibilidade. Apesar de não haverem testes teóricos avaliativos durante o semestre, pelo fato de se constituir uma oficina, os alunos são avaliados progressivamente pelo próprio desenvolvimento musical, utilizando o instrumento.

Após a pesquisa e definição do repertório, trabalhando os princípios de Swanwick, as aulas transcorreram na seguinte ordem:

1) Os alunos ouviam a música escolhida e realizavam uma primeira leitura sobre as informações contidas nela (autor, estilo, detalhes e dúvidas sobre a letra, por exemplo).

2) Após ouvirem, contextualizarem e entenderem a música, o professor introduzia os primeiros elementos que desejava ensinar aos alunos, como ritmo ou dedilhado. Em seguida, os primeiros acordes, anotando no quadro a posição dos dedos no braço do violão, fazendo a posição no seu violão, para que os alunos visualizassem, e/ou colocando os dedos dos alunos nas posições corretas.

Uma vez assimilados os primeiros acordes, trabalhava-se a mudança rápida dos mesmos, prosseguindo para o aprendizado do ritmo/dedilhado trabalhado na música. Esse trabalho transcorria por tantas aulas quantas forem necessárias, até que os alunos fossem capazes de tocar toda a música.

3) Os alunos produziram músicas e arranjos baseados no repertório escolhido para as aulas. O professor responsável pela orientação auxiliou na produção dos alunos, porém, sem limitar o seu processo criativo.

A metodologia utilizada no ensino dos primeiros acordes para alunos iniciantes envolveu etapas como a utilização de apenas uma corda fazendo o “baixo” da música; utilização de acordes simplificados e a utilização de acordes complexos. Como as turmas não foram divididas com base no conhecimento que cada aluno possuía anteriormente, foi possível vivenciarmos a experiência de integrar alunos que nunca tiveram contato com o violão junto aos alunos que já possuíam familiaridade com o instrumento tocado. Assim, ocorreu uma integração do grupo onde todos podem tocar a música juntos, independente do nível de conhecimento técnico.

Moraes (1997) nos alerta sobre o risco do uso exclusivo da forma de ensino em grupo, destacando o perigo de se desenvolver a dependência e passividade, dentre outros. Embora as aulas em grupo sejam valiosas e necessárias, não se descarta a necessidade de cuidados individuais para o bom desempenho e crescimento musical dos alunos.



4 - Considerações Finais

A formação de educadores musicais para a atuação docente em música na educação básica revela, além da necessidade do preparo voltado ao processo educativo no ensino regular, a necessidade de um preparo específico para a atuação docente como educador instrumental em grupo. Visto que no ensino regular, devido ao elevado número de alunos, há pouca oferta de recursos e carga horária ao educador musical, destaca-se a necessidade de realizar aulas coletivas voltadas ao ensino da prática instrumental, bem como criar estratégias que não desfavoreçam o processo de aprendizado e ensino. Tal experiência contribuiu significativamente para o ensino-aprendizagem de toda a equipe, ao desenvolver estratégias efetivas ao ensino instrumental na educação básica.

De acordo com o relato dos discentes participantes do projeto, foi possível visualizar o desenvolvimento de um fazer musical “qualitativo” ao longo do processo, bem como relacionar o aprendizado teórico com as orientações e vivências práticas junto aos orientadores e professores atuantes no projeto, bem como vislumbrar possibilidades de atuação profissional relacionadas ao ensino instrumental na educação básica.



Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997. 130 p. : il. (Parâmetros curriculares nacionais ; v. 6). CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.GADO
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. A validade pedagógica, psicológica artística das composições dos alunos. Anais do XIII Encontro Annual da ANPPOM, p.106-112, 2001a.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista Em Pauta Vol.13, nº 21, junho, 2002
- MARES GUIA, Rosa Lúcia. Tocando Flauta Doce – Pré-Leitura, Belo Horizonte, 2004.
- LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. Educação Musical e Deficiência: Propostas Pedagógicas. São Jose dos Campos: Estúdio Dois, 2006. 191 p.
- MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. Música hoje: revista de pesquisa musical nº4. EMUFMG, 1997, p. 70 – 78.
- SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. .São Paulo:Fundação Editora da UNESP,1991.
- SOUZA, Jussamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música, In:
- SOUZA,Jussamara.(org). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000
- SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel a música na Educação Musical. Anais do II Encontro Anual da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, UFRGS/ANPAP, 1993, p.77-86
- SWANWICK, Keith. Ensinando Musical Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna , 2003.
- TOURINHO, Cristina. A Motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. ICTUS, Revista do PPGMUS-UFBA, 2002, p. 157-242.
- BRASIL. Diário Oficial da União, de 19 de agosto de 2008, p. 1 a 3.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.mec.gov.br/legislação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>, acesso em nov, 2005.



BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0102formprof.pdf>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. In: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0202cargahorformprof.pdf>



Formação de Instrumentistas de Cordas Friccionadas: a perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé

Marco Antonio Silva
UFC - Universidade Federal do Ceará
marcoviolino1@hotmail.com

Resumo: A atuação do professor Jaffé causou impacto ao cenário musical brasileiro, quando tornou pública sua metodologia de ensino coletivo para instrumentos de cordas. O método implantado no início dos anos 1970, com a colaboração de sua esposa Daisy, iniciou mais de 150 alunos que hoje são músicos profissionais e regentes de várias orquestras no Brasil e no mundo. Este estudo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em música na UFPB. Trata-se de uma investigação que aborda práticas culturais na cidade de Fortaleza e teve como objetivo reconstituir a experiência realizada pelo professor Alberto Jaffé e seus alunos na década de 1970, na cidade de Fortaleza. Para tanto se fez a opção metodológica pelo estudo de caso, a partir de entrevistas semi-estruturadas com dez egressos da referida experiência. Percebeu-se que a experiência contribuiu, em grande medida, para a emergência, no cenário musical, de vários músicos profissionais, entre instrumentistas, regentes e compositores, no Brasil e no mundo. Favoreceu também o enriquecimento cultural dos egressos desta, proporcionando-lhes uma nova atitude na sociedade. Apesar da experiência de Fortaleza ter sofrido uma interrupção prematura, pode-se considerar que o objetivo do professor Jaffé alcançou êxito em vários aspectos: Proporcionou perspectiva de uma carreira no âmbito musical; desenvolveu a apreciação pela música; ofereceu oportunidade de inclusão social. Foi a implantação do projeto que permitiu aos alunos um nível de proficiência que abriu a possibilidade de aperfeiçoamento em outros centros de estudos.

Palavras-chave: Instrumento de cordas, Ensino coletivo, Professor Jaffé.

Introdução

A década de 1970 pode ser considerada, no panorama musical brasileiro, como um período em que um dos maiores problemas das orquestras concentrava-se na falta de novos músicos para as vagas existentes. Em 1975, só em São Paulo, surgiram quatro novas orquestras. A exemplo do que ocorria em São Paulo, havia também em Recife, Porto Alegre e no Rio de Janeiro grande necessidade de músicos para o setor das cordas. Portanto, para suprir essa demanda, a solução encontrada, embora difícil e dispendiosa, foi a de arregimentar músicos de outros países. Procurando minimizar o problema que se apresentava com a falta de instrumentistas de cordas, a solução mais imediata encontrada foi a implementação de ações visando à formação em massa de músicos nesta especialidade.

Dentre as experiências pedagógico-musicais vivenciadas neste momento histórico, podemos citar o trabalho desenvolvido pelo professor Alberto Jaffé. Essa contribuição para a formação de instrumentistas é considerada como pioneira e basilar para o surgimento de



outros movimentos importantes. O professor Jaffé causou um grande impacto no cenário musical brasileiro ao implantar e tornar pública uma metodologia de ensino coletivo para os quatro instrumentos de cordas, simultaneamente.

Jaffé utilizava como princípio, as semelhanças dos instrumentos. Conseguiu unir essas semelhanças para poder ensinar diferentes instrumentos em um mesmo momento. Ou seja, todos tinham corda Lá, portanto, todos poderiam iniciar o treinamento de um mesmo ponto de partida. Aplicando a mesma digitação, tocavam a mesma melodia. Tendo em vista que se tratava de um método de iniciação para instrumentos de cordas, entende-se que essas semelhanças constituem uma forma de unir todos os quatro instrumentos em uma mesma sala de aula.

O método criado no início dos anos 1970, com a colaboração de sua esposa Daisy, iniciou mais de 150 alunos que hoje são músicos profissionais e regentes de várias orquestras no Brasil e no mundo.

Em 1975, o Presidente da Confederação Nacional da Indústria, Thomas Pompeu de Souza Brasil Netto, tomando conhecimento do trabalho de ensino coletivo desenvolvido por Jaffé, o convidou para iniciar, na cidade de Fortaleza - CE, o núcleo de formação de instrumentistas de cordas, junto ao Serviço Social da Indústria (SESI).

O trabalho iniciado em Fortaleza teve grande repercussão, chamando a atenção do governo brasileiro para a criação de um programa a nível nacional, no qual seria adotada a metodologia do professor Jaffé. A iniciativa partiu da FUNARTE, através do Instituto Nacional de Música, na cidade do Rio de Janeiro, na gestão do Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga. Essa política de ação tinha como objetivo estimular as estruturas sinfônicas ou de câmaras existentes e promover a educação e treinamento de novos músicos. Tinha como meta não apenas resolver o problema da necessidade de novos músicos, mas também de fixá-los em cada região do país, através da criação de núcleos de formação de instrumentistas de cordas. Esta proposta surgiu como exemplo de uma concepção atualizada de formação musical, a fim de atuar tanto na formação e capacitação de novos artistas, como também na difusão da música de concerto.

Deste cenário surgem os seguintes questionamentos: Em que medida a experiência pedagógico-musical realizada em Fortaleza, na década de 1970, contribuiu para a formação de profissionais da música atuando no Brasil e em outros países? Como os egressos vêem essa experiência de inserção de novas práticas culturais em suas vidas? Qual o reflexo dessa experiência na vida de alguns dos egressos?



Diante das possibilidades metodológicas de desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, por possibilitar trabalhar com uma amostra reduzida, oportunizando um aprofundamento maior das informações sobre o caso escolhido. Para tanto foram feitas entrevistas semi-estruturadas com dez egressos da referida experiência.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional, visto que os grupos escolhidos apresentavam características previamente conhecidas pelo investigador. Para essa finalidade, foram selecionados dois grupos de egressos, um grupo formado por aqueles que deram continuidade a uma carreira na área de música, e outro, por aqueles que enveredaram por outras áreas profissionais.

Buscou-se, portanto, entrevistar um maior número de pessoas que tivessem participado como alunos do Projeto Espiral entre os anos de 1975 e 1978. Todavia, foi possível dialogar com dez sujeitos no total. O que mais dificultou a realização das entrevistas foi o fato de algumas pessoas residirem fora do estado do Ceará, e até mesmo no exterior. Deste total de dez entrevistados, oito seguiram carreira na música e dois realizam atividades em outras áreas, embora um ainda pratique música informalmente.

Introdução de novas práticas culturais

O professor Jaffé partiu do pressuposto de que grande parte das pessoas se consideram inaptas para aprender a tocar um instrumento. Essa idéia está ancorada, em grande medida, no paradigma do talento. Sob esse ponto de vista, apenas determinadas pessoas nasceriam com aptidão para a música. Procurando desmistificar esse paradigma, Suzuki advoga que talento não deve ser visto como um acaso do nascimento, mas como tendências naturais que todos podem desenvolver para o aprendizado (SUZUKI, 1994).

Partindo dessa percepção, a idéia de Jaffé - no primeiro encontro com seu público alvo - era estimular o interesse da audiência para o aprendizado do instrumento, a partir da música tocada por sua família. Essa estratégia é justificada por Boufleuer (2007), ao afirmar que todo esforço pedagógico apresenta-se como um convite feito com a perspectiva de que o mesmo seja atendido. Os educadores são, no caso, os encarregados de apresentar o convite aos que estão chegando, e, por conseguinte, o bom educador é aquele que consegue apresentar o convite de maneira tal que obtenha a cumplicidade do convidado. Tal cumplicidade se caracteriza pela ação, pois não pode ser passiva, para que o ato educativo possa, então, se



concretizar. No caso de inserção de novas práticas culturais na vida de jovens e adolescentes isso também é uma realidade. Assim, o primeiro contato dos alunos com a didática do professor Jaffé contribuiu para que eles percebessem a possibilidade de se tornarem futuros instrumentistas de cordas.

Nesse sentido, a formação oportunizada pelo professor Jaffé produziu um novo significado na realidade daqueles jovens, criando neles novas expectativas.

Percepções dos entrevistados sobre o contexto da experiência

O convite para assistir a uma apresentação de música no auditório foi dirigido a todos os jovens que participavam das atividades que funcionavam no SESI. Esse convite foi feito na forma de um recital com o objetivo de apresentar os instrumentos. O evento também teve como objetivo procurar atrair o interesse desses jovens para o aprendizado dos instrumentos. O contato com a música apresentada despertou a curiosidade de alguns dos presentes pelos instrumentos usados naquele recital. Muitos deles não conheciam esses instrumentos de cordas, outros já os tinham visto através da televisão. Imaginar a possibilidade de aprender a tocar um daqueles instrumentos era visto como algo utópico, fora de sua realidade.

Outro aspecto importante ressaltado pelos entrevistados foi a percepção que tinham sobre o objetivo do trabalho do Professor Jaffé. A esse respeito, a maioria observou que o foco do projeto era suprir a carência de músicos nas orquestras brasileiras. Outros, no entanto, chamaram a atenção para aspectos como: “desenvolvimento coletivo”, “formação cultural mais ampla” e “acesso à arte”.

O objetivo também é ressaltado por Cruvinel (2005), quando a mesma afirma que a finalidade do professor Alberto Jaffé e de sua esposa era contribuir para a música brasileira. Para o professor Jaffé, no entanto, esse conhecimento da música deveria contribuir para que aqueles jovens fizessem:

... do que estavam aprendendo o uso que lhes fosse mais apropriado - alguns seriam profissionais, outros seriam artistas mesmo, outros amadores da música e a maior parte formaria um público que saberia ter prazer em ouvir música clássica (JAFFÉ).

Essa interação entre arte e sociedade tem como objetivo ativar certas funções humanísticas das artes. Assim, a arte cumpre uma função socializante, tornando seu papel mais eficaz na sociedade (KOELLREUTTER, 1997). Nesse sentido, observa-se que a música possui um potencial transformador, capaz de promover ações de inclusão social.



Essa função social da música também é ressaltada nessa experiência pedagógico-musical realizada em Fortaleza. A partir do relato dos entrevistados, percebe-se que Jaffé não se preocupava apenas em treinar instrumentistas, no que se refere à técnica, mas em formar músicos com uma visão diferenciada sobre a sociedade.

Nessa perspectiva, observa-se que o processo desencadeado por Jaffé foi positivamente importante na vida de muitos desses jovens. Posto que trouxesse não apenas oportunidades de uma profissão, mas também os educou para terem uma nova postura na sociedade. Queiroz afirma:

É preciso compreender que não só o domínio de habilidades específicas, facilmente desenvolvidas por um professor experiente de música, são aspectos importantes para a aprendizagem, mas também outros fatores que fazem da experiência musical algo de intrínseco valor para quem a vive (QUEIROZ, 2005, p. 57).

Embora nem todos os egressos tenham mantido suas trajetórias profissionais no âmbito da música, todos receberam em grande medida uma forte influência desse contexto musical. 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.

A aplicação da metodologia desenvolvida pelo professor Jaffé, na cidade de Fortaleza, foi interrompida por motivos políticos e econômicos, portanto, o projeto não teve sua conclusão. Isso gerou nos alunos muita frustração. Alguns abandonaram a música, outros continuaram no SESI, mas não se desenvolveram porque o projeto perdeu objetividade sob a condução do novo professor contratado. Outros buscaram diferentes centros com o objetivo de alcançarem o sonho de se tornarem músicos profissionais. Embora, Jaffé tenha se dedicado durante três anos preparando-os para esse propósito, com aulas, ensaios, cursos de férias, esses alunos, ainda não tinham condições de ingressar em orquestras profissionais. Precisavam dar continuidade a seus estudos, o que os levou a migrarem para outros estados em busca de continuarem sua formação.



Considerações finais

O estudo mostra que a experiência realizada pelo professor Jaffé em Fortaleza, trouxe diversos subsídios para a formação musical e humana de muitos dos jovens e adolescentes que participaram desse movimento na década de 1970. Dentre tais contribuições destacamos: Proporcionou perspectiva de uma carreira no âmbito musical; desenvolveu a apreciação pela música; ofereceu oportunidade de inclusão social.

Observou-se que a aplicação do método foi um pouco além de promover apenas aprendizado técnico. O universo do método Jaffé acabou também desenvolvendo outros aspectos educacionais, posto que transformou a realidade sócio-cultural de vários egressos dessa experiência.

É importante destacar o desprendimento do professor Jaffé ao se deslocar de um dos grandes centros culturais brasileiros para a cidade de Fortaleza, onde a música erudita era pouco conhecida e, conseqüentemente, pouco valorizada. Esse é um indicador importante do empenho e da crença do professor Jaffé na sua proposta de introduzir novas práticas culturais e de contribuir para a formação em massa de músicos para as orquestras brasileiras.

Se, por um lado, os objetivos de Jaffé focalizavam mais diretamente na melhoria do padrão das orquestras brasileiras, por outro, pretendia levar a prática musical para todas as camadas sociais.

Para alguns entrevistados Jaffé não favoreceu apenas suas perspectivas de atuarem como músicos profissionais, favoreceu também seu enriquecimento cultural proporcionando-lhes uma nova atitude na sociedade. Esse último aspecto acabou por resultar em importante fator de inclusão social, permitindo até mesmo perspectivas de uma carreira profissional fora da música.

Como resultante da aplicação do método Jaffé surgiram vários músicos profissionais, entre instrumentistas, regentes e compositores. Especificamente da experiência realizada em Fortaleza, podemos encontrar instrumentistas nas orquestras de vários estados brasileiros, a exemplo das Orquestras Sinfônicas de: Porto Alegre, Paraná, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Municipal de São Paulo, Municipal do Rio de Janeiro e Orquestra de Câmara Eleazar de Carvalho, na cidade de Fortaleza. Encontramos também egressos desse projeto em orquestras no exterior como: *Comunidad de Madrid Orchestra & Chorus*, na Espanha e Orquestra Sinfônica da Rádio e Televisão da Cracóvia, na Polônia.

Apesar da experiência de Fortaleza ter sofrido uma interrupção prematura, pode-se considerar que o objetivo do professor Jaffé alcançou êxito em vários aspectos. Foi a



implantação do projeto que permitiu aos alunos um nível de proficiência que abriu a possibilidade de aperfeiçoamento em outros centros de estudos após a interrupção do trabalho com o professor Jaffé.

Embora no momento da interrupção muitos alunos ainda se encontrassem em uma fase intermediária do aprendizado, isso foi suficiente para colocá-los em outros centros de estudos para aperfeiçoamento do que já sabiam. De certa forma, foi essa migração causada pelo encerramento do trabalho com o professor Jaffé que patrocinou a diversidade de locais onde esses alunos foram buscar dar segmento aos seus estudos. Essa diversidade pode ser notada pelas posições ocupadas por ex-alunos do projeto em orquestras de diversas partes do país e do exterior.

Reconstituir a experiência realizada pelo professor Alberto Jaffé e seus alunos na década de 1970, na cidade de Fortaleza, percebendo o reflexo desta sobre a vida e as construções dos alunos, significa refletir sobre metodologias de ensino para iniciantes de instrumento de cordas, podendo incentivar a prática de ensino coletivo nessa área. Desta forma, considera-se as contribuições desse estudo para as áreas afins, haja vista que, estudos como este, poderão ser feitos em outras instituições para que novos questionamentos surjam no âmbito das metodologias coletivas para instrumentos de cordas, buscando maior aperfeiçoamento desta didática musical.



Referências

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia: do aprendido e por aprender*. Espaços da Escola, v. Ano 17.p. 35-41, 2007. `

CRUVINEL, F. M. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia-GO: ICBC Editora, 2005.

KOELLREUTTER, H. J. *O ensino da música num mundo modificado*. In: KATER, C. (Org.), *Educação musical: Cadernos de estudo, Atravez / EMUFGM/FEA/FAPEMIG*. Belo Horizonte, MG, n. 6. p. 53-59, 1997

QUEIROZ, L. R. S. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: QUEIROZ, L. R. S; MARINHO, V. M. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba (EDUEPB), 2005, v. único, p. 49-65.

SUZUKI, S. *Educação é amor: um novo método de educação*. Trad. Anne Corina Gottber. 2ªed. Santa Maria: Pallotti, 1994.



Formação de professores de música à distância em Goiás no contexto da profissionalização docente

Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte – SEDUC-GO
elitonpereira@gmail.com

Resumo: Este artigo comunica uma pesquisa inicial que se constitui parte de um projeto piloto de doutorado que investiga a formação continuada de professores de Música\Arte da rede pública de educação de Goiás. A formação continuada em serviço à distância *online* é o foco central desta pesquisa inicial que visa esclarecer os saberes e as práticas formativas relacionadas aos modelos de EaD (educação a distância) utilizados nos cursos. A metodologia empregada tem sido a observação participante e os resultados obtidos, até o momento, revelam a complexa relação entre as necessidades docentes e os conteúdos/modelos dos cursos ofertados na modalidade EaD *online*, diante do contexto teórico da profissionalização docente.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores de Música, EaD *online*, Profissionalização Docente.

Introdução

O contexto desta pesquisa inicial parte do cenário das principais experiências ocorridas nos últimos três anos na formação continuada de professores de Música\Arte da rede pública de educação básica do estado de Goiás. Formações estas que fazem uso de ambientes de ensino à distância *online*.

Dado o grande volume de investimento governamental e a crescente oferta de cursos de extensão e especialização à distância, específicos para a formação continuada de professores (CAPES, 2009; CAMPOS & CRUZ, 2009), verifica-se a necessidade de se esclarecer, de forma crítica, questões em torno da quantidade/qualidade e especificidade da formação continuada ofertada por meio desta modalidade.

Nesse sentido, a hipótese de que a formação continuada à distância implica processos de socialização profissional (LÜDKE, 1996; GUIMARÃES, 2006), revela que a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento da “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente” (CONTRERAS, 2002, p.32), e que este processo está diretamente relacionado à profissionalização da carreira de professor (CUNHA, 1999; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; VEIGA, 1998; PUENTES *et all*, 2007).

Neste contexto teórico, as abordagens sobre o desenvolvimento da socialização e da autonomia dialogam com a produção acadêmica que trata da profissionalização docente e também com as bases teóricas da educação à distância (BARRETO, 2001; BELLONI, 2006;



BOLDRIN, 2007; MORAES, 2003; MENDONÇA, 2009; PRETI, 2005; ROZINELI & ROSALEN, 2008).

A procura pelas relações, acima citadas, se faz necessária porque a modalidade de ensino à distância possui práticas e saberes específicos que propiciam modos particulares de constituir a relação professor-aluno, aluno-aluno e ensino-aprendizagem. Ou seja, possui formas peculiares de socialização e interação que engendram, nos professores em capacitação, determinados conhecimentos e competências.

Deste modo, verifica-se a necessidade de reflexão sobre as possibilidades dos professores terem, nos cursos de extensão e especialização à distância, uma oportunidade de desenvolver maior domínio de sua carreira e apoio para se profissionalizar.

Nesse sentido, a socialização profissional do professor é destacada nos trabalhos de Guimarães (2006), que vincula a este processo a possibilidade de motivação para ideais de humanização enquanto elemento relacionado aos sentimentos de identidade e dignidade profissional. Para o autor:

(...) propiciar aos professores a participação em processos formais e consistentes de socialização, articulados com a formação inicial e continuada e a organização escolar, pode ser uma forma de eles melhorarem, darem melhores contornos à sua profissionalidade, propiciando o desencadeamento da construção de práticas profissionais mais criativas e independentes, que contribuam para a profissionalização docente (GUIMARÃES, p. 130, 131).

Tendo por base os ideais apresentados acima, e analisando o contraste das propostas de cursos de formação continuada de professores na atualidade, verifica-se que há várias políticas e programas nas esferas da união, dos estados e dos municípios, que objetivam interferir positivamente no processo de desenvolvimento da educação pública de nível básico por meio da capacitação em serviço dos professores (GOIÁS, 2009; BRASIL, 1992, 1994a, 1994b, 1997, 1998, 2003, 2006). Constata-se que estas muitas ações pretendem melhorar a qualidade do ensino básico por meio da capacitação docente, valendo-se de cursos presenciais, semipresenciais e à distância *online*.

Partindo do pressuposto de que estas modalidades de cursos contribuem para a capacitação dos professores, ainda questiona-se se os projetos, planejamentos, referenciais teórico-ideológicos e metodológicos de tais cursos estão em harmonia com suas práticas formativas. Questiona-se se as metodologias peculiares da modalidade de ensino *à distância online* realmente propiciam o que propõem.

Outra questão que se coloca, é se os professores recém-ingressos na profissão se sentem atendidos nas capacitações em suas necessidades de iniciantes da carreira docente. Se



nestes encontros presenciais e não-presenciais/virtuais há possibilidades para socialização e contato com professores mais experientes e, finalmente, se os cursos e as formações trazem o exercício da reflexão sobre a prática docente.

Metodologia

Entre as técnicas metodológicas necessárias para o pleno desenvolvimento de uma pesquisa deste porte, além da pesquisa bibliográfica - a coleta de dados junto ao campo de estudo, deve, a nosso ver, envolver questionários, entrevistas gravadas semi-estruturadas, grupo focal e análise de registros de interações *online*.

No entanto, para o desenvolvimento deste projeto piloto utilizou-se a observação participante, como componente metodológico necessário para o pleno conhecimento do cenário da formação continuada dos professores da rede pública de ensino de Goiás.

Na ‘Observação Participante’, o principal instrumento de pesquisa, é o investigador, que mantém um contato direto, freqüente e prolongado com os atores sociais e os seus contextos, onde as diversas técnicas reforçam-se, sendo sujeitas a uma constante vigilância e adaptação segundo as reações e as situações (SANTOS, 1989).

Resultados: A Formação Continuada à Distância em Goiás

As motivações que levam à proposição desta comunicação de experiências com formação continuada de professores no estado de Goiás podem ser compreendidas por meio do contexto da atuação de alguns departamentos da Secretaria Estadual de Educação que trabalham com a formação docente em serviço junto aos professores da rede estadual de ensino básico de Goiás.

Nestes departamentos, há projetos de formação continuada dos professores de Música/Arte, com especial destaque para o denominado “implementação curricular”, que se constitui no desenvolvimento de estudos e pesquisas teórico/práticas com fins de produção de publicações que culminaram, até então, nos textos chamados “Cadernos do Currículo em Debate” (GOIÁS, 2009).

Entre os coordenadores deste processo houve um consenso geral para a implantação de um sistema *online* de acompanhamento de atividades dos professores da rede estadual de ensino básico. A proposta deste grupo de formadores é criar uma rede *online* para socialização de experiências entre professores e alcançar no ano de 2010 um docente de cada escola da rede pública estadual de ensino de Goiás.



Assim, a proposta de formações *online* culminou em direcionamentos para implantação de um sistema virtual interativo, usado nos cursos de formação continuada em serviço e para a socialização de experiências pedagógicas entre os professores da rede estadual de ensino básico.

Neste contexto, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de conhecimento sistematizado sobre as possibilidades e dificuldades concretas da educação à distância na formação continuada, onde se pode vislumbrar a proposição de ações mais adequadas aos reais anseios dos professores em formação.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil (SOUZA *et al*, 2007; GUIMARÃES, 2006; PIMENTA, 2006) mostram que este é um campo em aberto, principalmente em Goiás onde as pesquisas sobre a socialização profissional do professor em início de carreira tem se preocupado em solidificar o conhecimento sobre como se dá a socialização profissional dos professores (SOUZA, 2007). Na continuidade da produção de conhecimento, é perfeitamente possível, com base nos resultados das pesquisas já empreendidas (GUIMARÃES, 2006), propor que se façam análises da profissionalização e socialização docente nos contextos da educação a distância *online* (EaD).

Como mostra Souza (2007) há lacunas na produção de conhecimento sobre a formação continuada do professor na região Centro-Oeste onde o foco, das investigações acadêmicas, está na formação inicial. Assim, verifica-se a necessidade de pesquisa que visem contribuir para a produção de conhecimento relativo à formação de professores em Goiás, que venham fornecer dados para o desenvolvimento da reflexão crítica embasada sobre a concepção de formação de professores em cursos e capacitações à distância, com vistas à proposição de possibilidades que atendam as necessidades de formação continuada do docente em início de carreira.

Portanto, temos pré-definidos alguns cursos com os quais trabalhamos e temos contato com coordenadores, professores e/ou alunos. Estes cursos, listados abaixo, representam somente parte do quantitativo de um total bem maior de cursos de extensão e especialização que objetivam a formação continuada de professores do ensino básico em Goiás.

Listamos abaixo sete cursos no sentido de demonstrar o alcance desta política de formação de professores e a exequibilidade de pesquisas reflexivas focadas na formação continuada à distância *online*, o que revela somente parte de um total de cursos de formação continuada mais relacionados com a proposta do estudo sobre o papel da EaD *online* na formação continuada de professores:



Curso 1: “Especialização em Gestão Escolar” (360h) ofertado pela Faculdade de Educação (UFG) para um público de cerca de 400 coordenadores pedagógicos e gestores da educação básica de Goiás;

Curso 2: “Arte e Educação Física” (60h) ofertado pelo Centro de Arte e Educação Física (CAEF-UFRGS) por meio do Plano de Ações Articuladas do MEC (Demanda PAR) para 1500 professores em Goiás. Trata-se de uma parceria entre uma universidade proponente do curso e a Secretaria Estadual de Educação que, juntas somam esforços para atender a formação continuada de professores com objetivo de alcançar professores de todas as unidades escolares da rede estadual de Goiás;

Curso 3: “Educação Integral e Integrada” (280h) ofertado pelo CEPAE (UFG) para um público de cerca de 300 professores em Goiás, que conta com o apoio dos 10 pólos da Universidade Aberta do Brasil, criados em parceria com a UFG;

Curso 4: “Uso integrado das Tecnologias na Educação” (80h) ofertado pelos NTE’s de Goiás para um público de cerca de 120 professores por ano desde 2008 que pretende alcançar anualmente 600 professores a partir de 2010.

Curso 5: “Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental” (620h) ofertado pelo CEPAE/UFG pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil estruturado em no máximo quatro semestres. Há pólos nas Cidades de Alexânia, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, São Simão e Uruana. Em 2007 foram oferecidas 450 vagas e estão previstas mais 320 para 2009/2010.

Curso 6: “Proinfo Integrado” (180h) ofertado pelos NTE’s em todo Brasil, inclusive em Goiás. Constitui-se em uma Rede Nacional que objetiva a formação de, aproximadamente, 240 mil professores e gestores escolares até 2010, incluindo as três ações de formação: Curso Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e Complementação Local (40h).

Curso 7: “Reorientação Curricular na Prática: Arte” (90h). Curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação por meio do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, com objetivo de alcançar mil professores de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais da rede estadual de Goiás no ano de 2010.

Conclusões

Por meio da participação ativa junto a maioria dos cursos acima listados, foi possível perceber que existe uma preocupação com a atualização do professor, que enfrenta muitos



embates profissionais, como, por exemplo, a defasagem metodológica de suas aulas diante de um mundo tecnológico e virtualizado vivenciado pelos alunos.

Nesse sentido, Albuquerque (2006) mostra que a maioria das pesquisas ainda aponta a predominância da concepção clássica de formação continuada de professores. Para esta autora a ênfase da formação continuada na atualidade tem se dado na perspectiva da reciclagem do professor, ou seja, na atualização da formação inicial.

Assim, a modalidade de formação continuada, oferecida pela universidade por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação (*lato sensu*), se junta a outras possibilidades de atualização, como na participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. O que para Candau (1996, p.150) não é suficiente, pois para este autor

(...) a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p.150).

Corroborando com essa visão, Nóvoa (1992) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na auto formação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada.

Nesse sentido, Pimenta (2006, p.72, 73), destaca que há a necessidade de se pesquisar “a formação contínua que investe na profissionalização individual”, mas que supera a perspectiva individualista, centrando estas formações “no espaço escolar, isto é, na construção do projeto pedagógico”.

Sendo assim, questionamos se a capacitação docente em serviço, posta pelas secretarias de educação e pelos centros públicos de formação de professores que se utilizam da modalidade à distância *online*, assiste essa formação participada citada por Nóvoa (1992). Questionamos se a formação continuada à distância está comprometida com as necessidades de desenvolvimento profissional do professor, como destacado por Pimenta (2006).

Candau (1996, p. 141) esclarece que, nos últimos tempos, tem-se buscado, por meio de reflexões e pesquisas, a construção de outra concepção de formação continuada. Na busca pela constituição do caminho dessa nova concepção, a autora destaca três teses que resumem os principais eixos de investimento em formação contínua, que são de consenso entre os



profissionais da educação. São elas: 1) O lócus da formação a ser privilegiado deve ser a própria escola; 2) Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) Para adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, haja vista que, as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial diferem daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira.

Nesse contexto estão incluídos os programas para formação docente à distância, com todas as suas peculiaridades, contextos, políticas e ideologias, que envolvem processos de formação de professores sob a égide das tecnologias e da internet. Nesse sentido, estudar a profissionalização docente no contexto da formação continuada à distância, passa pelo confronto entre aqueles que defendem esta modalidade de ensino e aqueles que a criticam.

Entre os estudiosos que defendem a modalidade de ensino a distância, há os que argumentam a favor de uma concepção que vai além do uso do recurso tecnológico para uma inovação pedagógica, que acreditam que esta relação passa por uma concepção didático-pedagógica subjacente ao suporte tecnológico e à sua utilização (OLIVEIRA, 2003). Outros argumentam a favor da educação a distância tendo por base as possibilidades da inclusão digital e social, por meio desta modalidade de ensino (LOUREIRO & FONTE, 2003). Nesse sentido, têm sido realizadas muitas experiências que consideram a “mudança paradigmática” na formação de professores e a “autonomia” do estudante na educação à distância no contexto da formação docente (PRETI, 2005).

Por outro lado, muitas são as críticas feitas à massificação do ensino por meio de modalidades que se utilizam das mídias e das novas tecnologias para o alcance quantitativo na formação de professores (BELLONI, 2006; MORAES, 2003). Estas críticas sustentam possibilidades de uma análise reflexiva acerca das atuais políticas públicas que maciçamente investem na formação continuada de professores a distância (BARRETO, 2001; CAMPOS & CRUZ, 2009). O que vem a ser respaldado também pela crítica filosófica e pedagógica à tecnologia (NEVES, 1999; RODRIGUES, 1999; SOUZA, 2006).

Nesse sentido, o embate está posto entre os que defendem a responsabilidade social das instituições formadoras de professores e aqueles que são acriticamente levados pela massificação do ensino, tanto na formação inicial quanto continuada.

Dada esta problemática, podemos questionar:



- Quais os contextos legais, históricos, sociológicos e institucionais dos planos, projetos e currículos dos cursos de formação continuada à distância ofertados em Goiás na atualidade para professores do ensino básico?

- O direito à capacitação continuada dos professores do ensino básico estaria sendo acatado por tais cursos no que tange à qualidade de formação, ou somente no que diz respeito à quantidade e variedade de cursos?

- Quais são os saberes e práticas dos cursos de formação continuada à distância que possibilitam ou deveriam possibilitar a profissionalização docente?

- Que elementos concretos poderiam ser elencados deste contexto de formação continuada de professores, com vistas a esclarecer intenções e resultados de tais cursos na atualidade?

- A modalidade à distância de formação e capacitação docente oferece alguma possibilidade para a efetivação profissional do professor recém-ingresso na docência?

- Com relação à socialização e autonomia do professor, como têm sido vistos estes cursos por aqueles que deles participam?

- Como os professores em início de carreira avaliam os cursos de capacitação continuada em serviço à distância no que tange suas necessidades de recém-ingressos na profissão?

- Que propostas poderiam ser feitas no que diz respeito à re-elaboração dos cursos de formação continuada à distância no sentido de melhor atender os professores recém-ingressos na carreira docente?

Com vistas a esclarecer estas questões, acredita-se na necessidade de propostas de pesquisas comprometidas com a produção de conhecimento sobre a profissionalização docente no sentido de compreender a relação entre a formação continuada à distância (e/ou semipresenciais) com os saberes e as práticas de formação desta modalidade e suas possíveis implicações na socialização e autonomia do professor de música.

Deste modo, por meio da observação participante junto aos cursos já citados, observa-se que os professores de Música têm encontrado na formação continuada *online* preciosos momentos para socialização de experiências docentes e para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula na escola regular. Nesse sentido, a socialização entre pares da mesma área profissional é um considerável elemento propiciado por tais cursos. Nesse sentido, para melhor verificação das contribuições dos momentos *online* estamos empreendendo questionários que visam revelar melhor como os professores têm encarado a relação entre as formações *online* com o desenvolvimento da sua profissionalidade.



Referências

BARRETO, Raquel G. As políticas de Formação de Professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, Raquel G. (org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria L. *Educação a Distância*. 4ª Ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2006.

BOLDRIN, Leila C. F. *A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás*, 2007. 180 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BRASIL. *Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino*. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Brasília: 1992.

_____. *Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira*. Relatório-Síntese. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação de Educação à Distância e Continuada, Brasília: 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Proposta de Diretrizes para a Educação à Distância*. Brasília: Cadernos Educação Básica, série Institucional – Vol. 7, 1994b.

_____. Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99. *Programas de Formação Continuada de 300 horas*, conforme prevê a Resolução nº 02, do CNE, de 26 de junho de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Decreto de número 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. *Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Educação à distância e a oferta da educação a distância no Brasil*, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Portaria Nº 1.403, de 9 de junho de 2003. *Institui o sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*. Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 2003. Disponível em: www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2003/portaria/Port_1403_090603.doc Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. *Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

CAPES - UAB oferece cursos de formação continuada a professores da educação básica (noticiário – sala de imprensa). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36->



noticias/2412-uab-oferece-cursos-de-formacao-continuada-a-professores-da-educacao-basica
> Acesso em 20 de Março de 2009.

CAMPOS, Fernanda A. C.; CRUZ Luiza H. dos Reis. Políticas Para Formação de Professores: Do Modelo Presencial à Modalidade a Distância. *Revista Eletrônica - Trabalho e Educação em Perspectiva*. Nº 2. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/politicas_formacao_professores.pdf> Acesso em 30 de abril de 2009.

CANDAUI, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela e Revisão de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma; CUNHA, Maria Isabel (orgs.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

GOIÁS. *Currículo em debate* - matrizes curriculares. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. (Org.). V. 5: Goiânia, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas- SP: Papyrus, 2006.

LOUREIRO, Robson e FONTE, Sandra Soares Della. *Indústria cultural e educação em "tempos pós-modernos"*. Campinas - SP, Papyrus, 2003.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa* N. 99. São Paulo, Nov, 1996. pp.5-15.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. *Docência on-line: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente*, 2009, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MORAES, Raquel de A. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, Leda M. R. & MORAES, Raquel de A. (orgs). *Linguagens e interatividade na educação à distância*. Coleção educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Antonio Maurício C. das. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1999.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elsa G. *Educação à distância na transição paradigmática*. Campinas – SP: Papyrus, 2003.



- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PIMENTA, Selma G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: *Formar para o mercado ou para a autonomia: o papel da universidade*. Campinas- SP: Papirus, 2006.
- PRETI, Oreste (org.). *Educação à distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- PUNTES, R. V; AQUINO, O. F; NETO, A. Q. Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005). *Série Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande – MS, n.24, p. 55-75, Jul./Dez., 2007.
- RODRIGUES, Ana M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1999.
- ROZINELI, Thiago; ROSALEN, Marilena S. *Formação Continuada de Professores a Distância*. XIV Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Santos/SP, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200895156PM.pdf>> Acesso: 30 de abril de 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, (4ª ed.). Porto: Afrontamento, 1989.
- SOUZA, Ruth Catarina. A informática como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades pedagógicas. In: GUIMARÃES, Valter S. *Formar para o mercado ou para a autonomia?: O papel da universidade*. Campinas- SP: Papirus, 2006.
- SOUZA, Ruth C.; DOMINGUES, Maria Hermínia M.; GUIMARÃES, Valter S.; MAGALHÃES, Solange M. de O. A produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores: desafios de um estudo interinstitucional. In: *Anais do XVI Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação/UFG*, 2007.
- VEIGA, Ilma (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.



Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – UFC: diálogos entre a universidade, a escola e a comunidade

*Catherine Furtado dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC
batherine_84@yahoo.com.br*

Resumo: O presente trabalho trata das principais atividades de formação musical e artística realizadas pelo Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada. Este é um projeto de extensão do Programa de Educação Tutorial- PET do curso de Licenciatura em Educação Musical. O objetivo é descrever como aconteceram os diálogos musicais entre a universidade, a escola e a comunidade, durante as aulas de percussão com os participantes do projeto. Esses três espaços, em comunicação, lançam-se como palcos de produção musical, propiciando a construção, a formação e a reflexão sobre uma aproximação possível e atuante da prática musical. Durante o trabalho, foram realizados registros em áudio e vídeo, diário de campo e fundamentações com o aporte teórico de autores próximos da temática, a exemplo de Matos (2006), Penna (2008), Souza (2008) e Barguil (2006). Assim, o relato contribui para os trabalhos em educação musical, refletindo sobre os diálogos e as práticas de caráter social e humanístico construídos, através da música percussiva, nos três espaços.

Palavras-chave: Música percussiva, Casa Caiada, Espaços de formação.

Breves considerações sobre a formação do curso de Licenciatura em Educação Musical

A fundação do grupo Casa Caiada possui sua história fortemente interligada ao processo de fundação do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, por isso, apresentam-se nesta introdução os caminhos que nos levaram até a temática central do trabalho.

O impulso inicial veio da ambiência coral como forte movimento ocorrido nos anos da década de 1980, na qual, através da prática coletiva, buscava-se uma formação musical baseada em novas propostas estéticas tais como o canto popular e a proposta de coro cênico. Porém, esta ambiência não era institucional, acontecendo apenas nas “laterais” da universidade.

Toda essa agitação coral ocorria exatamente quando o Brasil passava pelo processo de abertura democrática, e o coral da universidade rapidamente aliou-se aos movimentos sociais organizados, cantando em bairros de periferias e em favelas, ou mesmo sonorizando passeatas nas ruas. As pessoas juntavam-se para lutar, definir novos espaços de vida livre, digna. (MATOS, 2006, p. 246)



Outro impulso foi a criação do Projeto Ópera Nordestina,¹ o qual seria um modelo de ópera escola, disponibilizando um espaço de aprendizagem, formação e produção artística. Estes foram fontes geradoras para a formação do curso de Educação Musical.

“O objetivo do curso é formar o professor de música, em nível superior, atuando nos espaços sonoros, entendendo que para a realidade da cidade é necessário formar o músico como educador que entenda além da música toda a trama musical no seu entorno social”. (UFC, 2007, p. 70-71)

Desta forma, disciplinas foram pensadas para que as práticas ocorressem pelo viés coletivo, por exemplo, as Oficinas de Música e de Percussão.

O estímulo ao espírito cooperativo é um dos fundamentos desta proposta estando reiterado nas disciplinas de canto coral e práticas instrumentais. [...] Tais oficinas, no caso da 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)

O curso foi fundado em 2005, localizado no bairro de José de Alencar,² no espaço da Casa de José de Alencar,³ em turno diurno.

Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada e a universidade

Fundado em 2008 por uma necessidade da extensão da disciplina de percussão, lecionada pelo professor Erwin Schrader, o projeto foi contemplado pelo Programa de Educação Tutorial- PET, que atualmente trabalha com jovens estudantes de escola pública do bairro de José de Alencar, com a monitoria e regência de Catherine Furtado (estudante de Educação Musical – Oitavo semestre). A proposta do grupo é desenvolver atividades de formação musical através do contexto coletivo da música percussiva interligando-se com as escolas e a comunidade local através de um repertório brasileiro.

Os encontros acontecem no espaço da Casa de José de Alencar, todos os sábados de 09h a 12h, com a disponibilidade de 120 instrumentos.

O grupo foi “batizado” com o nome de Casa Caiada por Descartes Gadelha referenciando a Casinha pintada de cal onde morou José de Alencar. Gadelha é cearense,

¹ Ópera Nordestina: escrita por José Tarcísio de Lima e Oswald Barroso com o título de Moacir das 7 mortes.

² José Martiniano de Alencar: nasceu em 1829, em Fortaleza, Messejana e faleceu em 1877, Rio de Janeiro. Escritor cearense e célebre por seu romance Iracema.

³ Casa de José de Alencar: instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará e tombada pelo IPHAN em 1968. A área abriga a casa onde José de Alencar viveu sua infância. Espaço onde também funciona o curso de Educação Musical, desde 2005.



artista plástico e ritmista; cedeu, ao salão da Casa de José de Alencar, quadros que contam o romance Iracema do escritor e possuía participação na Ópera Nordestina.

Gadelha já realizou várias oficinas de percussão para o curso e escreveu o primeiro samba-enredo do grupo: “Casinha Caiada,” tendo também a participação de Inês Mapurunga⁴ na composição.

O grupo então cresce com a participação dos jovens da escola pública Iracema e da comunidade local. O primeiro diálogo entre o grupo e a universidade ocorreu através do convite à diretora, que informou, no entanto, que a instituição estava em greve. Mesmo assim a responsável pelo espaço recebeu muito bem a proposta e facilitou a comunicação com os alunos.

No primeiro sábado de aula, fui à faculdade sem esperar pelos alunos, pois estava ciente da dificuldade imposta pela greve. Porém, recebi uma turma de vinte adolescentes, ou seja, de alguma forma, a direção da escola convocou os alunos. Assim, pude iniciar as inscrições e lecionar as primeiras aulas de música percussiva.

Para desenvolver as aulas de percussão em coletivo, utilizei-me de um processo contínuo de musicalização, ou seja, uma sistemática que se utilizasse da percussão não apenas para o conteúdo técnico, mas que desenvolvesse o senso crítico e reflexivo da prática musical.

[...] 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, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente [...] (PENNA, 2008, p. 47)

Penna nos ajuda a compreender o processo de musicalização não apenas como algo passageiro e inicial, mas também um trabalho que deve ser levado a sério, com responsabilidade e, principalmente, com continuidade, visto que o objetivo maior é o desenvolver da formação musical e humana para despertar o próprio interesse do aluno.

O modelo C.L.A.P.S de Swanwick (2003, p.70) foi de grande valia para o embasamento das atividades referentes ao processo de aprendizagem que deve integrar os conteúdos, de forma que as fases sejam vivenciadas em um vínculo contínuo. É como demonstra o sistema traduzido em português para “T.E.C.L.A”, significando: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.”

⁴ Inês Mapurunga: geógrafa, cantora e compositora. Importante musicista de cultura carnavalesca da cidade.



Por isso, a segunda atividade significativa para o diálogo com a universidade foi a visita guiada dentro da própria Casa de José de Alencar. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer todo o patrimônio histórico cultural ali presente, além do salão Iracema de Descartes Gadelha, citado anteriormente.

Casa Caiada e a escola

Por vários momentos, a diretora convidou o grupo para apresentações e diálogo quanto ao desenvolvimento do projeto. É importante citar que o Casa Caiada não realiza atividades para festas de semestres na escola, ou seja, a direção da escola entende que este trabalho desenvolve-se independente de um calendário festivo.

Como exemplo, relata-se uma apresentação realizada no dia 03 de novembro de 2009, o qual não era data comemorativa, mas sim a primeira apresentação do grupo na própria escola. A música seria o “Carimbó Sal e Sol”, composição trabalhada no decorrer das aulas com vários ensaios e dedicação. A concentração ocorreu junto aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II sob a orientação do professor Ms. Pedro Rogério, que, neste dia, tinham como proposta da aula entender como acontecem determinadas práticas pedagógicas através da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa, estabelece as relações entre um conhecimento interdisciplinar, enfatizando que os currículos organizados pelas disciplinas levam o aluno ao acúmulo de informações. Ao contrário, o pensar interdisciplinar tenta, através do diálogo com outras formas de conhecimento, interpretar por elas. (FAZENDA, 1993, p. 66)

Ao chegar à escola, a turma organizou os tambores e esperou começar. Antes da apresentação, os alunos da escola estavam muito agitados e, de certa forma, brincavam com os amigos que estavam à frente para se apresentarem. Uma maneira de chamar atenção do público foi bater palmas no ritmo do carimbó voltando o olhar e o corpo para eles. A turma se apresentou com segurança e animação, sendo perceptível a vontade e o prazer de estarem tocando.

Ao final, aconteceu a reflexão sobre a aula de estágio, no próprio pátio da escola, e um construtivo e positivo discurso foi elaborado em roda. Estavam presentes o professor e alunos da disciplina de estágio, o professor de música da escola e a diretora.



Cito como exemplo a reflexão sobre o momento anterior à apresentação, no qual o público agitado não fazia silêncio para assistir aos colegas, sendo necessária a intervenção das palmas, como citado anteriormente:

Uma coisa é você falar para as pessoas não fazerem as coisas, não faça zoadas, outra coisa é você falar faça uma coisa, faça isso junto comigo, quer dizer você puxa energia, porque não vai deixar de existir a energia dessa meninada toda, né? Isso não vai sumir. Então é o fato de você botar essa energia deles para dentro do momento. Traga a sua energia para este trabalho! (Depoimento do Professor Pedro Rogério)

A diretora esclarece a importância de outros ritmos para engrandecê-los culturalmente:

O interessante é como chama a atenção deles. A partir do momento que algo chama a atenção, eles ficam quietos. Eles ficavam observando mesmo, admirando, e é uma coisa nova para eles, entre aspas, porque a gente tá num processo de aculturação [...] e o carimbó para eles é um ritmo novo. (Depoimento da diretora)

Essas reflexões enfatizam a relevância que foi dada ao diálogo sobre música acontecido nesta troca – entre a universidade e a escola pública – de conhecimentos e experiências do fazer musical através da percussão.

Casa Caiada e a comunidade

Em janeiro de 2010, iniciava o ciclo de ensaios para a realização do “I Desfile Carnavalesco do Casa Caiada”. A ideia era que o desfile aconteceria na própria rua da escola, que é vizinha ao espaço dos ensaios e também cruza com as ruas onde a maioria dos alunos mora.

A temática seria a Casa de José de Alencar, com o samba-enredo feito por Descartes, sendo também uma homenagem a este. Através de arrecadações, o grupo conseguiu dinheiro para elaboração das camisas e bandeira. Contratei para o dia do evento a segurança pública do bairro e um carro de som, porém ambos não compareceram ao local. Mesmo assim, o desfile aconteceu. A concentração se deu no jardim da Casa de José de Alencar. Fizemos aquecimento, vestimos as camisas e ensaiamos com a batucada, mesmo sem o auxílio do carro de som.

Minutos depois, a diretora ligou, e eu pedi para que conseguisse uma caixa de som, garantindo assim o funcionamento do microfone e cavaquinho. Iniciamos o desfile.



Cantávamos e tocávamos juntos. Nas laterais, a presença de familiares, amigos e participantes de grupos percussivos da cidade. Confetes e serpentinas animavam até o momento da parada que aconteceu em frente à escola. Este momento demarca mais um diálogo, no qual acontecem aprendizados profundos de vivência e de reflexões, sendo até mesmo inefáveis com a ajuda de espaços não convencionais de ensino. As ruas, por exemplo.

Os conceitos de aprendizagem e ensino podem ser entendidos e explicados por diferentes formas. [...] Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconsciente – criamos, sentimos e fazemos o mundo possível. (SOUZA, 2008, p. 7)

Ao pararmos em frente à escola, fizemos a apresentação oficial do samba-enredo “Casinha Caiada”, homenageando Descartes Gadelha e Inês Mapurunga, ambos compositores e colaboradores do grupo de música percussiva.

Em seguida, Descartes nos deixa a seguinte mensagem:

Eu queria parabenizar essa juventude que possui tanto talento, esforço e isso é que é uma maravilha. As pessoas dizem que a juventude tá perdida, mas tá perdida nada, isso aqui é uma prova que a juventude não tá perdida. A juventude precisa é disso, precisa de Ibadã, de Casa Caiada, precisa de maracatu, é isso que é a felicidade do brasileiro. Se a gente mantiver essa alegria, essa festa, o samba e o maracatu para nós mesmos já somos o povo mais feliz do mundo, o brasileiro. (Depoimento de Descartes Gadelha)

O desfile continuou com a entrada em uma rua bastante estreita em frente à escola. Neste momento, um aluno segurou em meu braço e falou: *“Olha, professora, essa é a rua onde eu moro, ali está minha mãe na calçada.”*

Foi através desse depoimento que surgiu a necessidade de um contato direto com a comunidade onde os estudantes moram, revelando-se nas aulas posteriores a criação do Projeto “Batucada no meu Bairro.” Da primeira vez que essa ideia foi levantada na aula, a maioria da turma ria, afirmando que moravam em becos, ruelas e favelas. Segundo um aluno: *“professora, onde eu moro é perigoso e sujo, mas não tem problema de irmos até lá, pois eu já conheço os pilantras da rua onde moro.”*

Com base neste depoimento, aproveitei para conhecer as experiências trazidas pelos integrantes, interligando essa prática à reflexão abaixo:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição



dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde. (FREIRE, 1996, p.30)

Freire reforça o que foi percebido no depoimento. O espaço do bairro é construído por situações e imagens que mostram o risco de vulnerabilidade e problemas sociais. Aconteceu então o “I Cortejo da Batucada no Meu Bairro” na Rua Paraíso, onde mora um aluno.

Chegamos ao bairro. Seguimos e logo apareceram os vizinhos nas portas, e uma turma com várias crianças posicionou-se nas laterais da rua. O bairro era bem simples e, ao lado, havia um extenso campo de futebol, uma espécie de terreno abandonado.

Em determinado momento, paramos em frente às crianças e apresentamos o grupo e o repertório tocado. Seguimos até o final da rua, que não era asfaltada, e voltamos até a casa do aluno. Percebi que um grupo de jovens com um violão aparecia perto de uma árvore. Eles tocavam e olhavam para o grupo como forma de expressar também uma inclinação para música. Uma vizinha que estava na calçada pediu que nós sempre voltássemos. Terminamos o cortejo com muita alegria e tranquilidade.

No final, entrei na casa do aluno. Os pais deles não saíram para ver o cortejo, mas receberam-me muito bem. A casa era bem simples, sem forro e sem piso. Dentro havia um poço no meio da sala. Perguntei se eles ouviram a batucada que se fazia fora da casa, e o pai respondeu que ouviu, mas não saiu, porque estava arrumando o espaço.

Considerações finais

O presente trabalho buscou relatar as principais atividades de percussão do Grupo Casa Caiada, que fez parte de um diálogo significativo entre espaços como universidade, escola e comunidade. Compreende-se que:

O meio social desempenha papel fundamental, notadamente na defesa da garantia que ela possa vivenciar situações que lhe permitam identificar aquilo que abraça, de que gosta, bem como rejeita. Para tanto o indivíduo precisa estar atento as suas emoções, aos seus afetos, caso contrário não conseguirá identificar suas situações a si prazerosas [...] selecionar o que tenciona viver. (BARGUIL, 2006, p. 149)

Manter as atividades ligadas ao meio social dos participantes foi uma forma de desenvolver a própria adaptação natural às propostas do grupo e de vincular o fazer musical às tramas sociais existentes.



O primeiro diálogo acontecido entre o grupo e a universidade demonstrou o interesse de uma escola pública em receber uma proposta de extensão acadêmica para inserir seus alunos neste espaço. Este que possui um patrimônio histórico cearense de acesso público e gratuito. A presença dos alunos nas aulas, acontecidas dentro do espaço do curso de Educação Musical, ressalta a importância do fazer musical dos próprios estudantes que assumem essa atividade e da vivência da turma dentro de uma faculdade, local que eles devem ocupar em um futuro próximo. Além disso, o olhar atento e respeitoso dos professores e coordenadores do curso de Educação Musical que incentiva e mantém projetos que, de fato, façam o sentido para a universalização da academia, unindo culturas populares e espaços formativos da educação musical.

O segundo diálogo acontecido entre o grupo e a escola deixa claro que esta compreende a proposta de musicalização como uma atividade necessária à formação humana e educacional. Desta forma, a escola, necessariamente, não associa o trabalho de música ao calendário festivo da escola, mas sim o realiza como uma atividade em contínuo fazer e desenvolver. Como resultado do “Projeto Casa Caiada” junto à disciplina de Estágio Supervisionado, acontecem atividades no contra turno da escola, como a formação de outro grupo de percussão, denominado de “Casa Iracema.”

Outra conquista é a interação do grupo com a comunidade através de manifestações culturais como o carnaval e os cortejos, que funcionam como estratégias educacionais de formação. A presença de mestres da cultura nesses momentos enfatiza a importância da troca de conhecimentos e vivência com figuras de grande relevância na cena cultural da cidade, além de ter a comunidade como público presente no fazer dessa história.

Desta forma, entender que nestes espaços há uma interseção considerável como plano pedagógico musical desenvolve um vasto campo de reflexões e práticas, contribuindo para uma formação legítima do monitor que atua como professor, dos acessos culturais e da formação artístico-musical do ser humano que se desenvolve entre universidade, escola e comunidade. Afinal, “ninguém aprende samba no colégio.”⁵

⁵ Trecho do samba “Feitio de Oração”, de Noel Rosa e Vadico.



Referências

- BARGUIL, Paulo Meireles. *O homem e a conquista dos espaços- o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola/ Paulo Meireles Barguil.- Fortaleza: LCR, 2006.*
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas Interdisciplinares na Escola.* São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, José Tarcício de Lima; BARROSO, Oswald. *Ópera Nordestina em dois atos: Moacir das 7 mortes ou a vida desinfeliz de um cabra da peste.* Fortaleza: UFC, 2009.
- MATOS, Elvis de Azevedo. *Efervescente ebulição- reflexão sobre o “momento sócio musical” vivido na década de oitenta no movimento coral.* In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais.* Fortaleza: UFC, 2006.
- PENNA, Maura. *Música(s) e o seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Jussamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.
- 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.



Hip Hop na Escola: Diálogo entre Música, Dança e Artes

*Mirian Lago Silva Neves
Universidade Estadual de Maringá
mirianlago@msn.com*

Resumo: O A proposta deste trabalho é promover uma intervenção pedagógica tendo, como referencial o estudo dos princípios filosóficos, artísticos e pedagógicos do Hip Hop. Neste sentido, o Hip Hop é entendido como linguagem que envolve quatro elementos: Break, Grafite, MC e DJ. Estes elementos serão trabalhados de forma simultânea nos eixos “apreciação”, “produção” e “conhecimento”, integrando os conteúdos estruturantes da arte: música dança e artes visuais. O trabalho será desenvolvido a partir da realidade dos alunos, com aulas ministradas de forma coletiva, com abordagem teórico-prática e com a utilização de recursos audiovisuais e mídias impressas. A proposta se justifica nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para Educação Básica (2008), que propõem a formação do indivíduo, levando-o ao enfrentamento da realidade social, de seu tempo histórico. O trabalho tem como aporte teórico autores da educação musical, que defendem que a prática musical na escola não pode ignorar as vivências e preferências musicais dos alunos. A implementação do projeto na escola, pretende otimizar o conhecimento do aluno, mediando sua reflexão e possibilitando-lhe ao aluno ser protagonista de sua prática artística e social.

Palavras-chave: Hip Hop, Produção Artística, Escola.

Introdução

Este projeto está sendo desenvolvido como parte das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Tem como objetivos: (a) oportunizar, através do estudo teórico-prático do Hip Hop, a compreensão das manifestações culturais da contemporaneidade, considerando o cotidiano dos educandos; (b) identificar o papel da arte, por meio das linguagens que envolvem os elementos do Hip Hop; (c) contribuir para o ensino da arte na contemporaneidade, estimulando os alunos a desvendarem o mundo artístico que os cerca, sobretudo estabelecendo contatos entre esses mundos: da rua e escola; (d) proporcionar contato dos alunos com pessoas ou grupos de Maringá e região, ligadas ao Hip Hop; (e) fornecer subsídios teóricos que amparem reflexão e debate sobre os movimentos culturais de juventude, com ênfase no Hip Hop; (f) oportunizar maior integração da escola com a comunidade por meio de vivência prática do Hip Hop; (g) ampliar as oportunidades de desenvolvimento geral do aluno, ou seja, seus aspectos físico, afetivo, social e cultural; (h) vivenciar, através de experiências rítmicas, expressivas e dinâmicas, os elementos artísticos do Hip Hop no contexto escolar.

A proposta deste trabalho é promover uma intervenção pedagógica, tendo como referencial o estudo dos princípios filosóficos, artísticos e pedagógicos do Hip Hop no



Colégio Estadual Vital Brasil – Ensino Fundamental e Médio do município de Maringá, utilizando as aulas de Arte e outros espaços da escola.

O PDE foi instituído em 1997 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e constituindo-se numa política de formação continuada para professores da educação básica da rede estadual de ensino. Ingressam no PDE, anualmente, 2400 professores. O programa é desenvolvido em parceria com as universidades estaduais e federais do Paraná, mediante convênio, sendo responsáveis pela oferta de cursos e orientação aos professores. Cada docente permanece no programa por dois anos. No primeiro, ele é afastado integralmente das suas atividades na escola e retorna à universidade para realizar estudos e pesquisas; no segundo, o afastamento em 25% de sua carga horária permite que o professor continue suas atividades de orientação e implementação do projeto na escola.

Na universidade, cada professor da educação básica vincula-se a um orientador da sua área de conhecimento, e realiza 32 h/a semestrais de orientação durante os quatro semestres. Durante o primeiro ano, o professor frequenta 128 h/a de cursos com temáticas que envolvem todas as áreas do conhecimento, nos quais são trabalhados fundamentos teórico-metodológicos da ação docente e metodologia de pesquisa. Ao mesmo tempo, participa de mais 128 h/a de curso específico em sua área de conhecimento.

Ao longo do programa, é necessário elaborar, com o acompanhamento do orientador, os seguintes materiais: (a) projeto cujo tema deve ser oriundo de um problema identificado na prática educacional; (b) material didático que é aplicado durante a intervenção na realidade escolar; (c) artigo final, no qual o professor deve sistematizar os resultados dos estudos e a implementação realizada junto aos alunos. Este formato, que conta com a integração efetiva entre educação básica e ensino superior, tem se constituído em um espaço de aprendizagem para professores e orientadores, devendo ter impacto positivo na melhoria da qualidade de ensino na educação básica.

Hip Hop na Escola. Por Quê?

Meu interesse pelo Hip Hop deve-se à necessidade de compreender suas funções sócio-musicais, bem como desvelar o significado da música na vida e na construção da identidade dos adolescentes e jovens, alunos da Escola Pública. Pretendo, com o desenvolvimento deste projeto, entender as situações vivenciadas por muitos dos educandos,



que manifestam suas condições de vida através dos elementos do Hip Hop, principalmente do RAP, por ser a mensagem expressa falada ou cantada.

Além disso, também tenho por intenção reconhecer os processos coletivos e comunitários dos hip hoppers. Dessa forma, pretendo entender as experiências musicais dos alunos, associadas às suas vivências sócio-culturais para, a partir do estágio vivenciado, ampliar e enriquecer as reflexões no campo da Educação Musical.

A viabilidade de implementação será garantida pela própria característica do programa PDE, que proporciona tempo para o estudo, elaboração do projeto, produção do material didático e orientação acadêmica.

A originalidade do projeto está em seu caráter intervencionista, pensado e elaborado para ser implementado com os alunos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Vital Brasil do município de Maringá, com material didático construído especificamente para o momento de implementação. Através de um caderno pedagógico, com quatro unidades didáticas, contendo nele o histórico do Hip Hop, as bases filosóficas e políticas dessa cultura, as especificidades de cada elemento que compõem o Hip Hop: MC, RAP, Break e o Graffiti, os alunos terão acesso aos conhecimentos teóricos, técnicos e experimentação (prática).

A abordagem do tema Hip Hop se faz necessária para repensar os conceitos do que são arte e cultura para a escola e seus objetivos. O estudo do tema abrirá caminhos para compreensão das manifestações culturais da contemporaneidade, espaço de diálogo e intervenção sócio-educacional por meio de linguagens próprias dos estudantes inseridos neste contexto.

Este trabalho também se justifica por sua relevância, tendo em vista que nele estão embutidos os conteúdos estruturantes da música, da dança e das artes visuais. Além disso, o desenvolvimento das atividades visa promover cooperação, melhoria na qualidade de vida pessoal e coletiva, para desenvolver atitudes de respeito, compromisso, amizade e trabalho coletivo.

O projeto será desenvolvido considerando o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano. Desta forma, será levada em conta a vivência do aluno. A meta é reconhecer e compreender o universo simbólico que a dança, a música e as artes visuais representam para o ser humano, como expressões de suas realidades individual e coletiva, envolvendo aspectos sociais, culturais, e políticos.

Portanto, este projeto visa o estudo do Hip Hop de uma forma desafiadora e interativa, favorecendo o aprendizado do aluno e respeitando os aspectos socioculturais e



cognitivos de cada faixa etária. A intenção é fazer com que ocorra um maior envolvimento do educando no contexto pedagógico a ser desenvolvido pela Arte.

Além disso, essa proposta também encontra respaldo na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade de conteúdos musicais na educação básica. Com a aprovação da lei, criou-se a necessidade de promover uma educação musical acessível a todos os que passam pela escola. Com o projeto Hip Hop na escola, pretendo inserir a música de maneira sistematizada nas atividades desenvolvidas, atendendo assim ao disposto na lei.

A arte constitui expressões individuais e sociais que, essencialmente, expressam fatos sociais, levando-nos a formas diferenciadas de sentir, perceber e expressar o mundo e as dimensões humanas. A arte, portanto, expressa não só posições estéticas, mas éticas e políticas, constituindo-se num sistema de significações.

Neste sentido, o Hip Hop é artístico por apresentar a vida cotidiana da periferia. Ao mesmo tempo, o movimento denota visão política, ao mostrar o desemprego, conflitos nas relações de poder, preconceitos social e racial, entre outras questões emergentes da comunidade periférica (Souza et al, 2008, p. 19). Desta forma,

O Hip Hop tem sua filosofia própria, com valores construídos pela condição das experiências vividas nas periferias de muitas cidades. Colocando-se como um contraponto à miséria, às drogas, ao crime e a violência, o Hip Hop busca interpretar a realidade social. Seu objetivo é justamente encontrar saídas e fornecer uma alternativa à população excluída. (SOUZA et al, 2008, p. 13)

O Hip Hop está presente na escola, através dos jovens e adolescentes que são consumidores e até produtores das expressões artísticas desta cultura. Apesar do Hip Hop estar inserido no dia a dia dos educandos, é notável o distanciamento entre o cotidiano do aluno e sua vida na escola. Percebe-se que a escola é resistente e não o vê como importante nas questões sociais e educativas, pois provém das camadas periféricas (ANDRADE, 1999, p. 10-14).

Reside aí a importância de se lançar um olhar mais crítico sobre a dança, a música e as artes visuais na escola, e refletirmos sobre sua verdadeira função. Pretende-se trabalhar com o Hip Hop de forma que os alunos possam ressignificar-se e tornar-se protagonistas de sua realidade.



Diálogo Entre o Cotidiano e a Escola

O mundo está em constante reconfiguração, e o ambiente escolar absorve para si este fenômeno. Nossos jovens e adolescentes sentem-se à deriva de um universo de informações. Precisamos ter novos olhares aos produtos e processos visuais da nossa época. Questões relacionadas às culturas populares são, ainda, discriminadas e encontram resistência na educação.

Andrade (1999, p. 18-19) diz que: “as escolas ainda se mostram resistentes à interferência do Hip Hop dentro da comunidade escolar por preconceito e por falta de conhecimento”. Desta forma, este projeto vem colaborar com a educação no sentido de revelar alguns aspectos do Hip Hop: sua história, sua concepção, seu papel na vida dos jovens e adolescentes, principalmente os excluídos pelas condições de vida social.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008, p. 31) propõem formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

Ao trabalhar a arte e no contexto da proposta, o Hip Hop, como fonte de humanização, propõe que o aluno tome consciência de sua existência individual e social, que se perceba se interrogue, que interprete o mundo e a si mesmo. Neste sentido, ao trabalhar o Hip Hop na educação através da arte, o conhecimento deve provocar interferência e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçando o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica.

O Graffiti pode despertar a comunidade escolar para essa emancipação, por meio do potencial de expressão popular que possui e pela aproximação com a realidade e a identidade do aluno. Incluído no Hip Hop, o Graffiti tem se tornado, para a população periférica, forte instrumento de expressão político-social, uma vez que permite aos seus autores registrarem seu espaço e sua identidade. Os Grafiteiros definem seu trabalho como um modo de protestar, denunciar e de se preocuparem com o conteúdo e a forma de seus Graffitis - um espaço urbano criativo e bem-humorado (Lourenço 2002, p. 19-20).

Sendo assim, os alunos podem perceber a escola como um ambiente seu, um patrimônio pessoal e, como resultado, preservarem o espaço, tendo interesse pela escola e pelo trabalho pedagógico nela realizado. Neste sentido, a leitura das escritas urbanas, dentre elas o Graffiti, pode despertar um olhar voltado ao contexto sócio-histórico-cultural de uma comunidade e, sem dúvida, revelar-se um poderoso instrumento de formação cidadã.



A relação dos jovens com a música assume o papel de centralidade, e na atualidade ultrapassa o poder da educação. Os jovens buscam relação com a música de forma independente, em geral pela mídia, numa total separação da oferta que a escola proporciona. Percebe-se que alguns estilos, entre eles o Hip Hop, ainda é rejeitado pela escola.

O RAP pode ser apontado como uma pedagogia da palavra, uma forma de estimular o jovem a refletir sobre si mesmo, sobre o seu lugar social e através das letras dos Rap's "fazer o cara pensar". Essa pedagogia da palavra propõe respeito à diversidade.

Lourenço (2002, p. 17) aponta o Break como movimento oriundo das ruas e que engloba várias modalidades de danças, adquirindo no Brasil características nacionais. Neste projeto, a relação da dança se faz com os elementos culturais que a compõem, e não como recurso para relaxar, soltar emoções, trabalhar coordenação motora ou acalmar os alunos, mas, sim como conteúdo próprio, capaz de desenvolver aspectos cognitivos, que, uma vez integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor compreensão estética da arte, bem como perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos- (Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná, 2008, p. 26).

Hip Hop e Educação

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná na área de Arte (2008) propõem-na como fonte de humanização, dando enfoque aos nexos históricos entre arte e sociedade. Neste sentido, implica trabalha-lha em todas as dimensões, abordando as concepções da arte como ideologia, forma de conhecimento e como trabalho criador.

A Arte é fonte de humanização e, por meio dela, o ser humano torna-se consciente de sua existência individual e social. Neste aspecto, o ensino da arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, situando o aluno como sujeito de sua realidade histórica (Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná, 2008, p. 55-56).

Ao propor uma implementação de forma contextualizada, o projeto "Hip Hop na Escola: Diálogo entre Música Dança e Artes Visuais", fará com que os educandos experimentem e interajam com os conteúdos estruturantes música, dança e artes visuais, em um trabalho simultâneo de apreciação, produção e conhecimento. Os veículos utilizados serão a apreciação e a execução de sons instrumentais do DJ, e a mensagem cantada ou falada do MC, os movimentos do Break, e os traços do Graffiti, por meio do desenho em muros e painéis.



A organização dos conteúdos será de forma horizontal, ou seja, em toda ação pedagógica estarão presentes os conteúdos específicos dos três conteúdos estruturantes: (a) elementos formais, (b) composição e movimento e (c) períodos.

Serão contemplados na metodologia três momentos da organização pedagógica, presentes nas DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais): a teoria ou formação de conceitos, o sentir e perceber através da apreciação fruição, leitura e acesso à obra de arte e o trabalho artístico manifesto pela prática criativa, o exercitar, o fazer.

Para o desenvolvimento das ações serão utilizados a realidade da escola e o cotidiano dos alunos como ponto de partida. As aulas serão desenvolvidas dentro da grade curricular da oitava série do Ensino Fundamental na disciplina de Arte, de forma coletiva, com abordagem teórica-prática, utilização de recursos audiovisuais e mídias impressas, manipulação de materiais para o desenvolvimento do Graffiti, prática do Break e produção de RAP como performance musical.

Já para a implementação da proposta, será elaborado um caderno pedagógico, contendo unidades didáticas para exploração e revitalização em sala de aula, pesquisa em diferentes fontes e tecnologias sobre o tema, análise e discussão de textos e imagens referentes ao objeto de estudo e vivência prática dos elementos que compõem o Hip Hop.

As aulas serão desenvolvidas com reflexão sobre a música e a identidade dos adolescentes e jovens, pesquisa sobre a vivência musical dos alunos, momentos para refletir, anotar e compartilhar conhecimento. Para saber mais, o material pedagógico propõe a pesquisa em sites, audição de CDs, DVDs e vídeos do youtube, sempre relacionado à reflexão e produção.

Os alunos terão acesso a textos que envolvem os elementos do Hip Hop, que serão explorados nos aspectos históricos e filosóficos no decorrer das aulas. Para estudar especificamente o DJ, o MC e o RAP, diversos vídeos foram selecionados. Os alunos receberão a visita de um DJ da cidade de Maringá, que fará relato de experiências, exemplificação do trabalho, experimentação e manipulação de equipamentos juntamente com os alunos.

Ainda envolvendo esses elementos, os alunos farão pesquisa de sons alternativos, exercícios de Beatbox, criação de base e composição de Rap's, que serão posteriormente apresentados pelos alunos.

O Graffiti será trabalhado de forma crítica, diferenciando-o da pichação e vandalismo. Os alunos farão leituras de obras grafitadas e atividades práticas com a colaboração do graffiteiro Renê, que dará apoio ao trabalho de grafiteagem na escola.



O Break será explorado através da reflexão sobre a dança como meio de expressão e - mais que uma dança - um estilo de vida. Serão utilizados vídeos do youtube e DVD, com uma mini oficina de Break, simulando competição e ainda a presença dos componentes do grupo Invasores da Noite, num trabalho prático com os alunos.

Para o fechamento das atividades de implementação, será montada com os alunos uma exposição dos trabalhos realizados, incluindo os Graffitis e apresentações de RAP e Break no saguão da escola. A comunidade será convidada para esse momento.

O momento de implementação da proposta será acompanhado pela orientadora do projeto e pela equipe do PDE do Núcleo Regional de Educação.

Considerações Finais

O Hip Hop é um movimento - ou uma cultura - visto muitas vezes de forma deturpada e confundida com marginalidade, sendo lançadas dúvidas e preconceito pela própria escola. Neste sentido, o projeto busca reflexão e constitui-se numa importante contribuição para a articulação entre o cotidiano dos alunos e a escola, através do Hip Hop e seus elementos.

A construção cultural e artística dos sujeitos se faz pela reflexão de seu cotidiano, de sua realidade. A escola deve assumir que esse é seu papel, e que o Hip Hop pode ser utilizado como um meio. O projeto apresenta o Hip Hop na escola não como uma brincadeira, mas como espaço de reflexão, produção, ação e, sobretudo uma proposta de intervenção, de mudança de posturas, de fazer transformação, de formar sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Portanto, o desenvolvimento do projeto na escola pretende otimizar o conhecimento do aluno, mediando sua reflexão e possibilitando ao aluno ser protagonista de sua prática artística e social.



Referências

ANDRADE, Eliane N. *Rap e Educação, Rap é Educação*. São Paulo: Summus, 1999.

LOURENÇO, Mariane Lemos. *Cultura, Arte, política & o movimento Hip Hop*. Curitiba: Editora Chain, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SOUZA, Jusamara, FIALHO, Vania Malagutti, ARALDI, Juciane. *Hip Hop da Rua para a Escola*. Editora Sulina, 2008.



História da Música: Conhecendo os períodos, elementos e gêneros musicais através da apreciação e prática musical

Maria Luiza Feres do Amaral
Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
liza.amaral@univali.br

Rafael Rau
Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
rafaelrau@walla.com

Albino Lucas Rohling Silveira
Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
binopf@hotmail.com

Alexandre Tonini
Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
alexandretonini@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência é parte integrante da disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica do sexto período do curso de licenciatura em música da UNIVALI em Itajaí. A área de atuação foi o ensino médio do Colégio de Aplicação da UNIVALI (CAU), com uma turma de primeiro ano. Participaram dos trabalhos além dos autores do mesmo, a professora orientadora do estágio, 26 alunos e a professora regular em 12 idas a campo, sendo uma visita técnica, uma aula diagnóstica e 10 intervenções. O objetivo central foi trabalhar à percepção a partir da audição, execução e das relações com o contexto da arte atualmente, tendo como foco conteúdos da história da música. As estratégias e procedimentos metodológicos partiram de exposições e discussões do tema sobre os períodos históricos e gêneros musicais. Os resultados obtidos dizem respeito à compreensão dos períodos da história da música pela comparação da música atual no que se refere à formação instrumental, estrutura e questões rítmicas, bem como o desenvolvimento da percepção auditiva e motora trabalhadas em todas as atividades. O resumo deve ser estruturado em um único parágrafo, contendo apresentação do tema, objetivos, metodologia e os principais resultados alcançados.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino Médio, História da Música

A prática docente neste período de formação do educador faça com que se reflita a respeito do papel que a educação musical vem assumindo na sociedade brasileira e de seu retorno as escolas. Desta forma, é de fundamental importância que neste período de formação docente, se tenha contato direto com a realidade escolar, com a diversidade do conhecimento, com prática específica em sala de aula, bem como as escolhas, a seleção das melhores estratégias para aplicação dos conteúdos e a reavaliação do papel de educador.

Esta experiência oportunizou o exercício do conhecimento obtido no curso na prática, permitindo um amadurecimento pessoal e profissional. Para tanto, nesta experiência



com o Ensino Médio o objetivo geral foi transmitir as principais evoluções ocorridas na música, passando por cada período histórico-musical, articulando sobre os elementos que a constituem, os principais compositores e obras representativas. Especificamente se procurou possibilitar aos alunos compreender a função da música nos períodos históricos e desenvolver a percepção musical relacionando a música de época com a música atual, ou seja, estabelecendo um elo entre a música que se ouve hoje, com a música oriunda de outras culturas e gerações distantes da nossa que influenciaram na formação de nossa cultura musical. Neste sentido Gainza comenta:

A ruptura de barreiras que separam os diferentes gêneros musicais (música primitiva, folclore, música popular, música culta) ou sentido profundo da música contemporânea que, ao abordar até as suas últimas conseqüências o conhecimento e a experimentação com a matéria sonora, consegue despertar novas possibilidades expressivas no homem. (GAINZA, 1988, p.109).

Mostrar aos jovens que a música que é difundida pelos meios de comunicação como a rádio, a televisão e a internet são descendentes da cultura musical dos povos europeus e africanos no caso do Brasil, e que esta influência foi determinante para a geração dos gêneros e estilos musicais atuais. Poder vivenciar esta fusão musical que aconteceu de forma natural, através de prática instrumental, do canto, da apreciação musical e possibilitar ao aluno uma interação com a música, contemplaram os objetivos específicos desta experiência que instigou o ser crítico e artístico de cada aluno. Dentro desta perspectiva a problemática levantada foi conseguir realizar em tempo reduzido as atividades práticas e o extenso conteúdo da apostila de artes do colégio de forma interdisciplinar.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A Música é uma forma de expressão e não pode ser vista como apenas uma ferramenta de entretenimento, ou ser trabalhada fora de um contexto cultural. Assim, é necessário conciliar o prazer que a música proporciona, sua importância como forma de expressão do que pensamos e sentimos e também como algo que critica, transforma a realidade e o meio onde ela está sendo aplicada.

A interdisciplinaridade ocupa grande espaço na sala de aula, pois, a música é uma linguagem universal que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço, uma forma de diversificar e fazer ligações entre os conteúdos aplicados entre as disciplinas em contexto histórico-cultural. Atualmente se observa a obrigatoriedade do ensino formal de música nas



escolas através da seguinte lei: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB n. 9.394/96, Art. 26 § 2º)”. Contudo, é necessário que as aulas sejam ministradas por profissionais especialistas no sentido do ensino ter qualidade, de se enfrentar a realidade escolar no que se refere à falta de materiais didáticos, espaço adequado e tempo para a prática musical. Beaumont e Fonseca (2003) relatam que a quantidade de professores especializados em artes ainda é pequena e a maioria são professores que deverão lecionar educação artística. (BEAUMONT & FONSECA, 2003, p. 65).

É claro que é necessária uma ampla transformação nas ações desenvolvidas ‘sobre’ e ‘para’ que o ensino de música na escola. Permanecer em uma visão fechada, isolada e em currículos alheios ao cotidiano pode levar ao estreitamento cada vez maior do que se pode criar, implementar a partir de ações ativas e críticas dos professores. Os conteúdos musicais podem ser analisados e aplicados de acordo com cada região com suas características diferentes como a cultura, religião, desenvolvimento histórico, social e educacional. Dentro deste contexto Sekeff (1996), afirma que, “mais do que a herança genética, é exatamente a cultura que determina a música dos povos e justifica as suas realizações ao mesmo tempo em que sua música vai constituir também sua cultura.” (SEKEFF, 1996, p.145).

Essa afirmação significa que um trabalho crítico realizado com a multiplicidade de manifestações musicais das diferentes culturas pode contribuir para que os alunos compreendam melhor as inter-relações existentes entre elas. Assim, temos a música como jovialidade, perfeição, graça e vida, uma educação musical que se concretizada com vontade e prazer só poderá ser imensamente gratificante a todos e futuros professores.

MÚSICA, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

A história da música é dividida em diversos períodos seguindo a mesma orientação de ordem cronológica da história da humanidade. A música na antiga Grécia possuía relevância social e cultural. O valor atribuído ao povo pela música vai além do valor musical, ou seja, a música contribuindo na formação ética e na integração do ser humano. No fazer artístico deste povo, as principais contribuições para a posteridade foram os modos gregos e a série harmônica encontrada por Pitágoras.

A Idade Média possuía um enorme contraste cultural, filosófico e social, comparados ao estilo de vida da civilização Greco-romana. A maior parte da produção musical deste período era voltada para o culto religioso, pois, Igreja Católica era a instituição que



centralizava o poder social e político da época. Outra característica importante da prática musical desta época foi o surgimento da polifonia (utilização de várias vozes), que resultou no desenvolvimento do que é conhecido como harmonia em música.

Já o renascimento foi o movimento que rompeu com a visão teocêntrica imposta pela igreja católica na época medieval, restabelecendo o equilíbrio entre o mundo real e o espiritual. Na medida em que o renascimento resgata a cultura clássica, greco-romana, todo o desenvolvimento cultural foi influenciado por características da antiguidade clássica, contudo, adaptadas à nova realidade moderna e esta retomada de conceitos é conhecida como Humanismo¹. A música do Renascimento refletia a necessidade que o ser humano tinha de perceber as emoções e com isso, a música profana mais apropriada para esse objetivo, acabou desenvolvendo ainda mais a polifonia.

O Barroco foi um período estilístico e filosófico da História da sociedade ocidental, ocorrido desde meados do século XVI até ao século XVIII, inspirado no fervor religioso e na passionalidade da Contra-reforma. Nesta época a filosofia que gerenciava as outras áreas do conhecimento, foi o Iluminismo² refletindo em uma música mais lógica com formas mais padronizadas, gerando a criação da tonalidade que exibia a lógica e rigor científico.

O século XVIII, conhecido como século das luzes, se refere ao período Clássico que segundo Bennett (1986) “o termo clássico é empregado com dois sentidos diferentes. As pessoas às vezes usam genericamente a expressão “música clássica”, considerando toda a música dividida em duas grandes categorias: “clássica” e “popular”. (BENNETT, 1986, p.45).

O termo Classicismo foi aplicado pelos historiadores à música compreendida entre 1750 e 1810³, período que inclui a produção de compositores como Haydn, Mozart e Beethoven, música considerada bela, organizada, simétrica e de formas claras seguindo a ideologia iluminista a razão em detrimento da emoção.

A invenção do piano forte marcou o desenvolvimento da música ocidental européia e suas obras transcenderam a música Clássica, conhecido como Romantismo.

Segundo Candé (2001), subjetividade é a principal característica dos compositores Românticos. (CANDÉ, 2001, p.10). “Eles buscaram maior liberdade de forma e concepção em sua música, e a expressão mais vigorosa de sua emoção.” (BENNETT, 1986, p.57). Chopin,

¹ Movimento que incitou os pensadores a avaliarem suas vidas, a arte, costumes, estruturas sociais e políticas segundo os padrões da antiguidade. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Humanismo>)

² O movimento iluminista defendia o conhecimento racional como meio para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Iluminismo#>)

³ “Contudo, essas duas datas, 1750 e 1810, não devem ser tomadas em sentido muito estrito.” (BENNETT, 1986, p.45).



Lizst, Wagner, Brahms e Tchaikovsky são alguns dos expoentes desta época onde a introspecção do artista é evidente em suas obras.

No século XX, a música é resultado de diversas experimentações sonoras buscando sempre novas sonoridades, tendências e técnicas. Época do Impressionismo, Expressionismo, Serialismo e Neoclassicismo, exemplos das diversas correntes musicais deste século. Outra característica musical é a quebra das barreiras estéticas impostas por uma tradição secular, a vertente do Dodecafonismo encabeçada por Schoenberg mostra com veemência a abolição do sistema tonal que foi consagrado em outrora.

A prática musical através da apreciação das principais obras musicais da história e da relação dos seus elementos constitutivos com as manifestações artísticas atuais promoveu uma abordagem completa, diferenciada e divertida da aprendizagem dos conteúdos considerados muitas maçantes em práticas musicais prazerosas.

METODOLOGIA

Esse relato de experiência procurou investigar o espaço de educação musical no ensino médio, interagindo a disciplina de música com a de artes. Para atingir os objetivos propostos se escolheu o método de observação das atividades em sala de aula, da execução instrumental, das avaliações escritas, da apreciação musical, discussões e participação dos alunos.

A área de atuação foi o ensino médio no Colégio Aplicação da UNIVALI com uma turma de 26 alunos do primeiro ano de faixa etária de 14 a 16 anos, com 10 intervenções, uma aula diagnóstica e uma visita técnica.

Para a transmissão dos conteúdos foi utilizado materiais didáticos visuais e auditivos, como data show, áudios de músicas para apreciação, imagens, instrumentos para experimentação, execução e prática instrumental, vídeos, atividades escritas em grupo.

Como avaliação do processo a observação em sala de aula, os relatórios escritos de cada intervenção, as orientações e discussões com a orientadora acerca dos resultados obtidos serviram como instrumento.

As avaliações em sala de aula partiram de material escrito como provas previstas na apostila do colégio, trabalhos e atividades como apreciação musical, de gravações em multimídia; percussão corporal e canto.

RELATOS DA PRÁTICA



O principal objetivo em sala de aula foi incluir os aspectos históricos, musicais, artísticos, culturais e práticos do período da Grécia antiga como os modos gregos e suas diferenças e relações com os gêneros do cotidiano dos alunos. Koellreutter comenta que,

Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obra-prima do passado é pós-figurativo. Ensinar interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo. (KOELLREUTTER, 1997, Apud BRITO, 2003, p.36).

Partindo deste pensamento foi feita a apreciação de diversos gêneros como o rock, instrumental, jazz e música folclórica no sentido de verificar a utilização dos modos gregos nestas obras escolhidas ao longo da história e concluiu-se com o exemplo da aplicação dos modos na música Asa Branca de Luiz Gonzaga. Em seguida se utilizou a percussão corporal para representar a célula rítmica da zabumba (instrumento característico da instrumentação do baião), característica do baião acompanhados do violão e da escaleta por professores estagiários. Desta forma os alunos estiveram interessados e participativos na atividade construindo assim as relações necessárias sobre a utilização dos modos gregos na música ao longo da história.

Dando seqüência ao conteúdo histórico musical, foi aberto um diálogo sobre a sociedade, cultura, acontecimentos históricos, religião, entre outros assuntos que pudessem ajudar a compreender melhor o desenvolvimento das artes no período medieval. Após esta breve explanação realizou-se à audição de músicas medievais e foram tratados em aula dois principais estilos musicais: *o canto gregoriano*⁴ e *o moteto*⁵. Apresentado ainda imagens e vídeos de instrumentos característicos desta época, como o saltério, a viela de roda e o alaúde. A contextualização com a música contemporânea se deu com a utilização de vídeos de grupos atuais que utilizam as concepções e instrumentação da música medieval, o grupo Francês *Era*, de música New Age o qual compõe muitas música com base em melodias do cantochão e o grupo Finlandês *Eluveitie*, banda de Heavy Metal que utiliza em suas composições harmonias modais e instrumentos típicos da idade média como a *viela de roda*⁶, *saltério*⁷ e *alaúde*⁸ Em

⁴ Ao regulamentar o canto litúrgico cristão, mantém-se o princípio da homofonia ausência de acompanhamento instrumental. Características do canto chão utilizado como sinônimo de canto gregoriano por Jerônimo de Moravia, 1250. (BENNETT, 1986).

⁵ Composições resultantes da sobreposição de melodias e palavras. (BENNETT, 1986).

⁶ Antigo instrumento musical, de arco e fundo chato, usado pelos trovadores nos séc. XII e XIII. Vuela de roda, instrumento popular, de cordas e teclado, tocada por uma roda movida a manivela. (BENNETT, 1986).



seguida, foi feita uma pequena explanação sobre a polifonia, comentando a sua importância na construção da música atual.

Em seguida foram realizadas audições de músicas do período medieval e antiguidade com a finalidade de identificar e diferenciar as características de cada uma por parte dos alunos, bem como relacionar com seu período de origem. Para fixação e avaliação dos conteúdos foi aplicada uma atividade com onze questões sendo elas duas de percepção auditiva, seis objetivas e três descritivas, parte integrante do cronograma da escola.

A avaliação em música pode ser de caráter prático e subjetivo, ou seja, as avaliações de performances, conhecimentos específicos, desenvolvimento instrumental, referentes ao caráter prático musical. O desenvolvimento do senso crítico, musicalidade, expressividade, pertence a uma visão mais subjetiva da construção do conhecimento. Neste contexto, Swanwick (2003) diz que: “Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados, o primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical”. (SWANWICK, 2003, p.84).

Quanto ao período barroco partimos para a apreciação de uma peça musical executada ao violão e em seguida uma explanação sobre o contexto histórico, séculos em que este período artístico cultural se desenvolveu e sobre a semântica da palavra barroco. Assim, se demonstrou auditivamente a tonalidade e harmonia relacionando também aos modos gregos, jônio e eólio comentados anteriormente. A imagem de um cravo instrumento da época utilizado pelo compositor Johann Sebastian Bach foi mostrada e se comentou a importância da sua música para a história gerando um breve diálogo com o grupo sobre a influência da música barroca nos grupos de rock da década de 70 e 80 do século XX.

Para o período Clássico foi realizada audições de famosas composições representativas como a ária da ópera “A Flauta Mágica”, Sonata para piano nº11 em Lá maior, K 331 - 3º movimento, ambas de Mozart, a 5ª e 9ª sinfonias de Beethoven. Dando seqüência, à música do século XX foi explanado os movimentos do modernismo, impressionismo e o dodecafonismo com as composições de Schönberg causando certa resistência por parte dos alunos definida como estranha e dissonante. Para que os alunos pudessem vivenciar de maneira prática a música eles foram fazer as próximas atividades nas dependências do curso de música. O objetivo foi de conhecer os diferentes instrumentos de percussão, a fim de

⁷ Instrumento da família das cítaras constituído por uma caixa de Madeira com orifícios estando às cordas esticadas paralelamente a caixa, e fixas em ambos os lados por cravelhas de madeira ou de metal. (BENNETT, 1986).

⁸ Cordofone dedilhado onde a caixa de madeira apresenta a forma de uma meia pêra, com as costas abauladas, e no tampo uma abertura circular rendilhada, a roseta. (BENNETT, 1986).



relacionar as possibilidades de composição, de timbre e material utilizado na sua construção. Para maior compreensão, dividimos os alunos em pequenos grupos em círculo e por grupos de instrumentos a fim de executar o ritmo Ijexá com o objetivo de aproximar a música contemporânea erudita dita muito estranha com a atual música brasileira pela sua diversidade rítmica e possibilidades sonoras. Com essa atividade os alunos puderam vivenciar e conseqüentemente compreender um pouco mais sobre a música contemporânea e como funciona em grupo de percussão, experiência que relatou a satisfação e interesse a prática musical pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das atividades com o ensino médio se confirmou a questão problema no que se refere ao tempo de 40 minutos de aula para se trabalhar esse conteúdo, pois, prejudicou o bom desenvolvimento do planejamento e fez com que houvesse ajustes e adaptações de nossos planos. “A importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula.” (HENTSCHKE & DEL BEN, 2003, p.178).

Contudo as intervenções ocorreram sem maiores problemas como, por exemplo, a indisciplina, baixa produtividade e falta de interesse por parte dos alunos que ao contrário sempre participaram e discutiram os temas muitas vezes em um debate interessante sobre concepções estéticas da música.

Pode-se comprovar nesta experiência que transmitir a história da música relacionando com a música atual, ou seja, do cotidiano do aluno é uma estratégia eficaz e motivante possibilitando uma maior compreensão dos conteúdos.



Referências

BEAUMONT, Maria Teresa De; FONSECA, Selva Guimarães. *O Ensino da Música Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas escolares*. 1996, s/a.

BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Trad. Maria Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BRITO, Teca Alencar De. *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CANDÉ, Roland de. *História Universal da Música*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Aula de música: do planejamento a avaliação à prática educativa*. In: *Ensino de música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Sistema tonal, discurso de uma cultura*. In: _____. *Curso e dis-Curso do Sistema Musical (tonal)*. São Paulo: Anablume, 1996.

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

_____. *A Basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.



Identidade e educação musical em uma orquestra de viola caipira

Renato Cardinali Pedro
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
rcaboclo@hotmail.com

Fernando Stanzione Galizia
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
fernandogalizia@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta uma pesquisa de iniciação científica a ser realizada e cujo objetivo geral é investigar aspectos da identidade relacionados à viola caipira junto aos violeiros e violeiras de uma orquestra de violas. Como objetivos específicos, pretende-se: investigar o processo de continuidade da cultura caipira; investigar o sentimento de pertencimento à cultura caipira; e investigar a influência da viola caipira no cotidiano dos violeiros pesquisados. O texto está estruturado em três partes principais. Na primeira, será abordada o processo histórico e as diferentes vertentes da viola caipira. Na segunda parte do texto abordaremos o conceito de identidade ligado à viola e à música sertaneja de raiz. Na terceira parte, trazemos os pressupostos metodológicos da pesquisa a ser realizada. Por fim, nas considerações finais, o texto demonstra as possíveis contribuições que a pesquisa pode oferecer para a área de Educação Musical.

Palavras-chave: Viola Caipira, Identidade, Educação Musical.

Viola Caipira: processo histórico e vertentes

A Viola Caipira é um instrumento musical similar ao violão, porém mas dimensões menores. Possui dez cordas duplas (ou cinco ordens, como são chamadas) e seu som é produzido a partir do ato de dedilhá-las. De origem portuguesa, foi trazida ao Brasil no início do período colonial, por colonizadores e padres jesuítas, para auxiliar na catequização dos indígenas (SOUZA, 2002).

Desde então, o instrumento se expandiu e se desenvolveu por todo o território nacional, com particularidades para cada região, tais como tamanho, formato, afinação e modos de execução. Atualmente presente em todo território nacional, é um dos símbolos da cultura brasileira. Este desenvolvimento e difusão do instrumento em âmbito nacional ocorre por meio dos diferentes processos migratórios e de colonização territorial, como as empreitadas dos bandeirantes¹ (IKEDA, 2004) e tropeiros pelo “sertão”² (VILELA, 2010).

¹ Segundo Ikeda (2004), os Bandeirantes ocuparam uma área designada como “Paulistânia” nos séculos XVI, XVII e XVIII. Esta área foi “influenciada culturalmente por eles, que se estendem pelas regiões sudeste, sul e centro-oeste e abrange, basicamente, além de São Paulo, trechos dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás” (*id.*, p. 142).

² Maneira pela qual os Bandeirantes se referiam às terras afastadas do litoral.



A partir da expansão dos centros urbanos pela população vinda do campo e das primeiras gravações realizadas por Cornélio Pires em 1929, o gênero caipira é difundido nos centros urbanos do início do séc XX. Em um primeiro momento, a viola caipira e, conseqüentemente, a música caipira, ganham popularidade e perdem em originalidade e passam por processos chamados por alguns autores de modernização ou internacionalização. Segundo Ikeda (2004):

Assim, transformada em espetáculo artístico-popular de consumo, batizada como sertaneja, não mais integrada nos vários momentos da vida das comunidades caipiras, a música foi sofrendo modificações e incorporações que a distanciaram cada vez mais de suas matrizes iniciais. Ao longo do tempo, foi se alterando na sua temática, na forma (gênero), na instrumentação e nos modos de ser interpretada, tornando-se um produto acabado da indústria do entretenimento (Ikeda, 2004, p.155).

Assim, a música caipira recebe diferentes influências do rock, bolero, valsa, e outros ritmos e estilos musicais e passa a ser chamada de música sertaneja (OLIVEIRA, 2004). O pesquisador Allan de Paula Oliveira (2004) chama a atenção para esta questão:

A idéia do rural em transformação também fundamenta uma bibliografia que trata da chamada música sertaneja. Neste caso, os trabalhos falam de um rural transformado em urbano, onde a música sertaneja é o resultado da urbanização da música caipira e de sua inserção na indústria cultural, processo que tem início a partir da década de 20 (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

Existem, hoje, duas vertentes que se opõem. A primeira vê a música sertaneja como uma transformação natural da música caipira, dando-lhe, assim, um caráter positivo. Nestas narrativas, tende-se a valorizar as continuidades entre a música caipira e a música sertaneja. Segundo Oliveira (2004), são defensores desse ponto de vista autores como Sant'Anna (2000), Ferrete (1985) e Nepomuceno (2000 *apud* Oliveira, 2004). Já autores como Caldas (1979 e s.d.), Bonadio e Savioli (1980) e Martins (1975 *apud* Oliveira, 2004), segundo o autor, defendem a segunda vertente, onde enxergam a música sertaneja como uma deturpação da música caipira. Para Oliveira (2004):

Nestes estudos, de forte influência adorniana, à música sertaneja é dada um valor negativo, sendo apontadas as suas descontinuidades em relação à música caipira. Além disso, a partir de uma visão marxista que toma ideologia como falsa consciência, estes trabalhos vêm na música sertaneja a expressão da ideologia das “classes subalternas” (OLIVEIRA, 2004, p. 22).



Neste estudo, trabalharemos apenas o movimento da música denominada sertaneja de raiz conforme a definição de Ikeda (2004). Esta música se insere na primeira vertente descrita acima, a qual se identifica como uma transformação natural da música caipira. Para o autor:

Esse segmento se dinamizou na década de 1980/1990, no mesmo período da ascensão e massificação da música sertaneja comercial. Podemos dizer que a “música de raiz” constitui uma vertente da MPB voltada para os padrões considerados autênticos da música caipira, que está se configurando desde o início da década de 1970. Na verdade, essa corrente vem desde o início do século XX, quando compositores de vivência urbana e muitas vezes de formação mais intelectualizada se interessam pela música modelada nas músicas regionais tradicionais (Ikeda, 2004, p.158).

Este movimento possui diferentes linhas musicais³. Neste trabalho, abordaremos apenas a linha dos cantores e dos solistas instrumentais. Esta escolha se justifica por dois motivos. O primeiro é o escopo do trabalho, enquanto pesquisa de iniciação científica, que não permite uma generalização maior. O segundo é o fato da Orquestra de Viola pesquisada trabalhar apenas com essas linhas musicais.

Sobre o surgimento de orquestras de viola caipira, estas surgem no interior do Brasil e pertencem ao movimento sertanejo de raiz. Estes grupos caracterizam-se por serem heterogêneos e formados basicamente por músicos amadores de diferentes idades e classes sociais, que executam clássicos da música sertaneja de raiz com arranjos feitos para esta formação.

Viola caipira e identidade

Com a intensificação do processo de urbanização no Brasil a partir do século XX, formam-se grandes cidades. Estas mantêm uma relação de interdependência com o universo rural por meio de diferentes trocas, sejam de conhecimentos, mercadorias, bens, saberes e/ou culturas. Hall (2006) observa, porém, que atualmente, nestas trocas, há a predominância de uma determinada cultura sobre outra, caracterizando assim uma hegemonia cultural. Ao analisar os universos rural e urbano, podemos argumentar que o segundo se sobrepõe ao primeiro, o considerando símbolo do passado e arcaico. Nesse processo, a cultura caipira

³ Linhas musicais são diferentes estilos pelos quais a viola está sendo abordada atualmente. Alguns exemplos são: tradicional, instrumental, contemporânea, dentre outros.



também é desqualificada, e seus valores, saberes e importância social passam a não serem reconhecidos.

Estes processos de mudança, a partir da globalização, ocorrem de forma cada vez mais rápida (HALL, 2006). O mesmo autor argumenta que a velocidade com que estas mudanças ocorrem possibilita, dentro das “sociedades modernas tardias”, mesmo sob o caráter hegemônico, a diferença e pluralidade entre as sociedades, nações e indivíduos.

As sociedades modernas tardias buscam nas trocas existentes na globalização diferentes e novas referências de identidade e participação na sociedade, agregando valores e conhecimentos permanentes ou passageiros, outrora inexistentes à sua cultura. Hall (2006) chama esta característica das sociedades modernas tardias de fragmentação das identidades culturais. O mesmo autor argumenta sobre o enfraquecimento das culturas nacionais, uma vez que seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. A fragmentação das identidades constitui a crise de identidades e conseqüentemente um afrouxamento da noção de cultura nacional (enquanto única). Com isso, surgem novas possibilidades no sujeito moderno de constituir ou construir novas identidades. Segundo Hall (1999 *apud* ZAN, 2004, p. 6), “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”. O autor continua:

Verifica-se, portanto, o que alguns sociólogos definem como a dialética da globalização, ou seja, a relação contraditória entre o global e o local, ou entre as tendências de homogeneização presente em circuitos culturais mundializados e a busca da alteridade, do “autêntico” e da diferença (HALL *apud* ZAN, 2004, p. 6).

Dentro de nosso estudo, esta argumentação nos remete à busca pelo aprendizado da viola caipira por indivíduos que carregam consigo mesmo a contraposição entre urbano e rural, enquanto moradores da cidade ligados de alguma forma ao universo rural. Ao tocar músicas do cancioneiro sertanejo de raiz, proporcionam, assim, novas identidades, que discutiremos a frente.

A partir do exposto, Hall (2006) apresenta a concepção de sujeito pós-moderno. Este se caracteriza por não ter “uma identidade fixa, essencial e permanente; identidade como uma celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13). Esta identidade é formada e modificada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 *apud* HALL, 2006, p. 12-13). Sobre esta concepção de identidade o autor afirma que:



O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente [...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (HALL, 2006, p. 13).

A partir da citação acima, percebe-se que a perspectiva de cultura fixa hegemônica não se fundamenta, pois os sujeitos estão em contato a todo momento com diferentes culturas e saberes culturais que no passado não pertenciam a sua cultura. Com isso, temos um ponto importante das novas identidades, a saber, elas não são fixas, mas sim mudam e transformam-se ao longo do tempo com o indivíduo, de forma constante, dependendo das situações em que os sujeitos pós-modernos são interpolados na sociedade.

Este ponto é abordado por Hall (2006) e também por Brandão (1986). Ambos os autores argumentam que a noção de identidade é inata ao indivíduo, ou seja, é formada durante sua trajetória de vida e as diferentes relações que estabelece com o universo ao seu redor.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências e troca com os outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros” (BRANDÃO, 1986, p. 37).

Há, ainda, mais um ponto importante para o nosso trabalho e que merece ser discutido, a saber, a identidade como representação de uma ideologia. Sobre esse assunto, Oliveira (1974 *apud* BRANDÃO, 1977) afirma que “a idéia de identidade social ela própria é uma ideologia, e uma forma de representação coletiva” (*id.*, p. 41). O conceito de ideologia pode ser entendido a partir de Poulantzas (*apud* BRANDÃO, 1977), quando o autor diz que a ideologia é:

Um nível de coerência na representação da realidade social, tal como o grupo pensa tê-la organizado (...) um plano imaginário um discurso relativamente coerente que sirva de horizonte do “vivido” dos agentes (*id.*, p. 41).

Porém, o violeiro inserido no universo urbano é um representante do sertão, do caipira, do universo rural. Ao tocar músicas do cancioneiro sertanejo de raiz de décadas passadas, este indivíduo defende este caráter ideológico dos tempos passados da música sertaneja. Nesse sentido, ele acredita e pertence, de alguma forma, a esta cultura e, conseqüentemente, a esta ideologia. Pode-se argumentar que esse violeiro acredita nos ideais



e valores do universo caipira. Essa idéia é um dos pontos centrais que serão investigados e respondidos a partir da pesquisa de iniciação científica que será realizada.

De qualquer forma, a memória da cultura caipira, preservada pelo cancionero, é retomada na atualidade. Esta retomada do passado é relacionada à memória do grupo enquanto um grupo histórico (existente em um período). É esta memória coletiva que será lembrada no futuro. Este fato remete à idéia de continuidade, tanto do grupo quanto do indivíduo e da ideologia a qual pertencem. Nesse sentido, o violeiro, ao tocar, entra em contato e aprende não apenas a música, mas a cultura caipira: suas expressões, seus modos de vida, etc. que são narradas nas músicas que executa. Isso leva todo o grupo, ao tocar simultaneamente, a um pertencimento à cultura caipira, gerando uma memória coletiva, um olhar conjunto sobre o mesmo objeto. A memória e a continuidade de uma ideologia social de um grupo e/ou indivíduo são pontos importante da formação da identidade.

Este fato remete a outra característica importante da identidade, a saber, o caráter do pertencimento. O sentimento de pertencimento a um grupo fortalece as ideologias do sujeito, que se destaca de um grupo maior (sociedade) onde é desconhecido e passa a integrar um grupo menor (orquestra de violas), onde é acolhido e reconhecido, mesmo que esse grupo menor esteja contido no grupo maior.

Observamos, então, que o pertencimento a um grupo intitulado como caipira retoma pontos importantes para a construção da identidade do sujeito pós-moderno. Com a globalização, os processos de identidade e identificação com o estado-nação ficam fragmentados, por conta deste sujeito pós-moderno ter acesso a diferentes formas, valores e identidades culturais em seu entorno. As identidades não são fixas como eram outrora. O sujeito pós-moderno busca, dentro de seus valores individuais, grupos condizentes com seus valores. Neste caso, a orquestra de violas.

Portanto, um grupo de violeiros, ao tocar músicas do cancionero sertanejo, remete à memória dos tempos áureos da música sertaneja de raiz e, ao fazer isso, proporciona uma continuidade da obra artística deste período na atualidade. Além disso, os violeiros contribuem consciente ou inconscientemente à continuidade de valores ideológicos da cultura caipira e do universo rural, proporcionando no sujeito pós-moderno a reafirmação dos seus valores e, em contrapartida, o pertencimento ao grupo. Conseqüentemente, há uma identificação com a ideologia social do grupo e de si mesmo, onde o ato de tocar viola caipira é o símbolo deste universo rural, identidade social e individual.



Pressupostos metodológicos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, pretende-se realizar uma pesquisa participante junto a uma orquestra de violeiros. Por já fazer parte deste grupo, o pesquisador não adotará um olhar externo, mas sim um olhar como membro integrante. Segundo Haguette (1999), a inserção no meio e no campo de pesquisa possibilita um conhecimento mais próximo dos pesquisados, além de ser condição da própria metodologia da pesquisa participante. Este tipo de pesquisa proporciona, à população pesquisada, o conhecimento real, produzido enquanto esta população faz parte do processo de investigação. Nesse sentido, ela gera seu próprio conhecimento, sobre sua própria realidade, tornando-se consciente sobre sua situação.

A autora define assim a pesquisa participante:

É um processo de pesquisa na qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes [...] Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional e orientada para a ação (*id.*, p.147).

A coleta de dados será feita por meio de observações participantes, relatadas em um diário de campo, e entrevistas reflexivas. A observação participante pode ser entendida:

Como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica [...] logo, o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto (CICOUREL, 1969 *apud* HAGUETTE, 1999, p. 71).

A entrevista reflexiva se caracteriza pelo levantamento de informações, em que a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa é componente essencial na produção do conhecimento. Nesse sentido, entrevistador e entrevistado se influenciam no momento da entrevista, re-elaborando o pensamento sobre si e/ou a situação social vivida por ambos (SZYMANSKI, 2002).

Considerações Finais

A orquestra de violas onde ocorrerá a pesquisa é ao mesmo tempo um espaço de lazer, convívio social e educação musical. Entendemos que se caracteriza como um espaço de educação musical por ocorrer tanto a prática como o ensino coletivo da viola caipira. Rabaioli (2009) destaca a importância da prática musical coletiva para a educação musical:



A natureza da experiência musical desdobra-se nas dimensões básicas, da apreciação, execução e composição, e que cada uma contribui a seu modo para a plenitude dessa experiência [...] pensamos que uma experiência do fazer musical coletivo pode acenar com contribuições vivazes para a formação do ser humano, do profissional de música e do educador musical (id., p. 74).

Os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na orquestra se dão de forma coletiva. Porém, a educação musical no grupo não ocorre nos mesmos moldes da educação musical em escolas regulares, objeto mais comum de pesquisas da área de educação musical. Esse espaço é caracterizado por processos de ensino “não formais, informais e não escolares” (WILLE, 2005, p. 40). Para Arroyo (2000, p. 78 *apud* WILLE, 2005, p. 40), estes processos ocorrem como:

Prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização. Significa considerar não somente os espaços escolares e o que acontece neles, mas também considerar que o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical.

A autora define assim o processo de educação não formal:

A educação não formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não são formalizadas” (id., p. 40).

A orquestra de viola é um espaço não escolar que possui intencionalidade de ensino e aprendizagem por meio da prática do instrumento. Esta prática e intencionalidade ocorrem de diferentes maneiras, caracterizando assim um processo de ensino musical não formal. A importância desta pesquisa para educação musical se dá por diferentes aspectos. Podemos, por exemplo, 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). 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, 2007, p. 42-43).

Diante do exposto, neste trabalho nos propomos a investigar a identidade dos violeiros e violeiras de uma orquestra de violas caipiras. Acreditamos que esses dados são relevantes para área de conhecimento da educação musical, mesmo que sejam oriundos de outras áreas das ciências humanas.



Referências

BRANDÃO, Carlos R. *Peões, Pretos e congos*. Goiânia: Editora UNB, 1977.

_____. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IKEDA, Alberto T. Música na terra paulista: da viola caipira à guitarra elétrica. In: SETUBAL, Maria A. (coord.). *Manifestações Populares do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, p. 141-167.

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, 2007.

OLIVEIRA, Allan de P. *O tronco da roseira: uma antropologia da viola caipira*. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Antropologia Social, UFSC, 2004.

RABAIOLI, Inácio. Camerata de violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009. p. 69-75.

SOUZA, Andréia C. *Viola - Do Sertão as salas de concerto: a visão de quatro violeiros*. Dissertação de mestrado - Mestrado em Música, UNIRIO, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (org). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

VILELA, Ivan. *A viola*. 2008-2009. Disponível em: <www.ivanvilela.com.br/pesquisador/ivanvilela-aviola.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2010.

WILLE, Regiane B. Educação formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, porto Alegre, n. 13, p. 39-48, 2005.

ZAN, José R. (Des)territorialização e novos hibridismos na música sertaneja. In: CONGRESSO DA SEÇÃO LATINO-AMERICANA DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR, 5, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro, IASPM-AL, 2004. p. 1-6.



Improvisação Vocal na Prática Musical

Wânia Mara Agostini Storolli
Universidade de São Paulo
waniast@gmail.com

Resumo: Este estudo, segmento de pesquisa realizada com apoio da FAPESP, tem como tema a improvisação vocal, sua natureza e importância para a prática musical. A experimentação prática, realizada como parte da pesquisa, teve como objetivo investigar as relações entre movimento, respiração e voz no processo de criação musical. A reflexão resulta assim de observação participativa junto à experimentação prática, fundamentando-se também nos conceitos de improvisação de D. Bailey e de R. Costa, assim como no conceito de momento de K. Stockhausen. O estudo relata sobre as características do ato improvisacional no processo experimental realizado, quando a voz é gerada a partir do trabalho com o corpo e seus processos. Revela a importância da improvisação vocal livre como uma estratégia para se criar e fazer música, como uma forma de viabilizar uma vivência musical criativa, que pode ser conduzida em grupos com ou sem experiência prévia.

Palavras-chave: improvisação, voz, processo de criação.

Introdução

A improvisação é um dos procedimentos fundamentais para a criação e performance musical, podendo unir num único fazer estas duas instâncias da atividade musical. Como estratégia e meio de realização, remete à própria gênese de toda manifestação artística performática, da qual a música faz parte. Segundo Globokar, “a improvisação no campo da música tem uma longa tradição histórica, tão antiga como a própria música” (GLOBOKAR, 1979, p.24). Em outras épocas e lugares desempenhou “funções muito mais complexas (...) de natureza não apenas estética, mas também social, ritual e religiosa” (idem). Embora algumas vezes confinada a certas formas composicionais ou até mesmo banida em determinados períodos, permanece como uma forma de se criar e fazer música, provavelmente por ser parte intrínseca do próprio fazer artístico performático.

Este estudo propõe uma reflexão sobre as características da improvisação vocal, que se organiza a partir da relação da voz com o corpo e seus processos, especificamente com o movimento e a respiração. Tem como subsídio para a reflexão uma investigação prática que tem sido realizada em grupos desde 2002. A experimentação organiza-se a partir do trabalho com o corpo, de forma que a voz resulta de suas ações e da vivência de seus processos. Para tanto, faz-se uso de diversas estratégias, tais como a *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf, o trabalho de corpo e voz de Zygmunt Molik e de movimento de Rudolf Laban, assim como a *Eutonia* de Gerda Alexander. Além da reflexão sobre as características do



processo improvisacional, a intenção deste estudo é lembrar da importância da improvisação para a prática e o ensino musical, observando sua potencialidade criativa e as diferentes formas que pode assumir. Fundamenta-se nos conceitos de momento de K. Stockhausen e nos de improvisação de D. Bailey e R. Costa, apoiando-se na observação participativa realizada junto à investigação prática.

Momentos de utopia: a improvisação

O termo improvisação pode assumir diversos sentidos, dependendo do contexto em que é empregado. Pode até, por exemplo, significar um trabalho que é realizado de forma descuidada ou sem preparo prévio. Por esta razão, é importante discutir seu significado no âmbito deste estudo e o que aqui caracteriza o ato improvisacional. Segundo Costa, “a improvisação é uma ação, um processo, um vir-a-ser. (...) Na improvisação, o objeto não existe *a priori*, nem *a posteriori*, ou melhor: sua existência é absolutamente efêmera – ao mesmo tempo em que ela se faz, ela se desfaz. É uma seqüência de atos” (COSTA, 2003, p.99). A improvisação resulta de ações que se constituem continuamente, que se transformam de momento a momento. Relaciona-se diretamente à idéia de presença e momento atual, já que é uma ação ou conjunto de ações que se desenvolvem num fazer presencial, viabilizando a consolidação do processo e sua transformação contínua. O centro da improvisação é a transformação, um espaço onde pode ocorrer o inesperado, onde o fazer pode conduzir a algo imprevisível, um momento de utopia da arte... a performance do deixar acontecer, a quebra do conceito de arte tradicional. A improvisação realiza-se num vir-a-ser contínuo. A tentativa de fixá-la parece ir contra sua própria essência. Por esta razão, a investigação de qualquer processo improvisacional encontra como dificuldades a efemeridade do evento, sua contínua transformação e uma espécie de aversão a qualquer forma de registro.

Da natureza da improvisação e sua relação com o processo de criação

A improvisação como estratégia para o processo de criação vem sendo resgatada na contemporaneidade por diferentes linguagens artísticas. No teatro experimental, por exemplo, a improvisação passa a ser uma estratégia bastante utilizada a partir da década de 60, como forma de gerar um material não convencional. Já no universo da criação e performance da música, a improvisação é um procedimento que caminha junto com sua própria história, como observa Bailey:



O desenvolvimento e prática do início do canto gregoriano e da polifonia ocorreram em ambos os casos principalmente através da improvisação; a escola de música para órgão do século XVII desenvolveu-se principalmente através das improvisações, e durante os séculos XVII e XVIII o acompanhamento, tanto na ópera como na música de câmara para concerto, era geralmente deixado para ser improvisado sobre a figura de um baixo, também resultante de contraponto improvisado. No início do período barroco a ornamentação improvisada estendeu-se igualmente para as formas seculares e sacras, para as árias de ópera e oratório, para cantatas e concertos sacros, para canções e peças de solo vocal de todo tipo e aparece também nas novas formas de música instrumental, especialmente sonatas e concertos (BAILEY, 1980, p. 29).

Freqüentemente a improvisação musical é realizada segundo parâmetros previamente estipulados, resultando no que se conhece como improvisação *idiomática*, quer dizer, segundo um sistema ou estrutura pré-determinada, manifestando desta forma uma tradição estilística, adequada ao período e ao sistema musical em questão. A noção de improvisação *idiomática* é proposta por Bailey, que aponta para a existência de duas formas básicas de improvisação, a *idiomática* e a *livre*:

A improvisação idiomática, que é a mais amplamente empregada, preocupa-se principalmente com a expressão de um idioma – tal como o jazz, o flamenco ou o barroco – e retira sua identidade e motivação deste idioma. A improvisação não-idiomática tem outras preocupações e geralmente é mais encontrada no que se chama de improvisação ‘livre’ (BAILEY, 1980, p. 4-5).

No século XX, as ações improvisacionais fazem parte da própria estrutura composicional de algumas obras, deixando-se espaço para a improvisação por parte dos intérpretes. Compositores como John Cage e Karlheinz Stockhausen, entre outros, passaram a incorporar ações de improvisação nos seus processos composicionais. Embora nestas obras exista espaço para ações criativas individuais e/ou coletivas, estas não são necessariamente fruto de uma criação momentânea, tampouco podem ser, na maior parte dos casos, consideradas improvisações *livres*, já que a proposta de uma improvisação *livre* é “substancialmente diferente de uma situação em que um compositor abre espaços de improvisação para um grupo de intérpretes no contexto de uma obra pré-concebida” (COSTA, 2003, p.13). Segundo Costa, na obra destes compositores freqüentemente o ato de improvisação é estimulado a partir de um conceito, de uma idéia.

A improvisação livre na experimentação com a voz

A improvisação livre remonta aos primórdios da criação musical, como observa Bailey:



As características da improvisação livre são estabelecidas somente pela identidade sonoro-musical da pessoa ou pessoas que a estão realizando. Historicamente é anterior a qualquer outro tipo de música – a primeira performance musical da humanidade não poderia ter sido outra senão uma improvisação livre (BAILEY, 1980, p. 99).

O trabalho com a improvisação livre traz a possibilidade de se recuperar o frescor do processo de criação musical, tendo como vantagem o fato de poder ser realizada por todos. Na experimentação que faz parte desta pesquisa, esta é a proposta. A voz resulta do trabalho com o corpo, pretendendo-se que a improvisação vocal seja menos idiomática no sentido de não se propor uma tradição idiomática específica. Explica-se o “menos” porque parece ser impossível deixar os idiomas totalmente de lado, mesmo que se queira deles despir-se.

(...) o desejo é sempre se afastar dos idiomas, sem, no entanto, ignorar que é impossível partir do grau zero da máquina. No mínimo estarão lá presentes como linhas de força, os idiomas, mecanismos e sistemas que atravessam a biografia musical de cada membro do grupo de improvisação (...) (COSTA, 2003, p. 19)

De fato, a ação improvisacional de cada participante traz consigo o conjunto de seu saber musical, seu domínio técnico e eventualmente procedimentos idiomáticos. O conjunto do saber de cada indivíduo não permanece do lado de fora da experimentação. Por esta razão, não surpreende que muitos momentos improvisacionais remetam-se ao sistema tonal. Porém, se comparado aos procedimentos da improvisação idiomática, o processo improvisacional aqui pretendido é mais livre. Mesmo assim, parte-se de uma proposta, onde o ato de improvisar a partir do corpo é deflagrado a partir de sugestões de certos impulsos, movimentos e orientações. Ainda que no decorrer do trabalho exista a liberdade de transformar movimentos e sons livremente, sendo este um parâmetro desejável, a ação fundamenta-se sempre na conexão entre o movimento, a respiração e a voz, o que não deixa de representar uma idéia inicial e também um limite. Seguindo este raciocínio, não pode haver improvisação totalmente livre, pois este processo é, entre outras variáveis, condicionado pelos elementos que a estruturam, no caso aqui, o próprio corpo com sua história. Ao improvisar surgem elementos de uma estrutura muito mais ampla, derivados do contexto social, cultural e histórico dos participantes. Como coloca Bailey, “toda improvisação tem lugar em relação ao conhecido, seja ele tradicional ou recentemente adquirido”, não deixando porém, de ser uma possibilidade de renovação e transformação do conhecido, por constituir uma forma aberta, em evolução (BAILEY, 1980, p.152). Por outro lado, o uso de múltiplos idiomas e sistemas denuncia um estado de intercâmbio e coexistência cada vez mais comum no mundo



contemporâneo. Assim, pode-se compreender a livre improvisação como um espaço de dissolução de fronteiras. “Neste contexto, os territórios se interpenetram e os sistemas interagem cada vez mais, de maneira que os idiomas tornam-se mais permeáveis” (COSTA, 2003, p. 28).

A improvisação vocal apresenta ainda uma particularidade que deve ser aqui mencionada, pois a voz reúne “num mesmo corpo, executante e meio de execução” (VALENTE, 1999, p.120). Assim, trabalhar o aspecto criativo da conexão entre a voz e o corpo parece ser natural aos processos experimentais que se ocupam da voz, já que qualquer acontecimento no corpo influencia diretamente a ação vocal. Na experimentação realizada, a improvisação surge como um mecanismo constante que integra o processo, resultando das próprias relações que se estabelecem entre o corpo e a voz. A improvisação vocal decorre aqui sobretudo do estado de contágio e de interpenetração existente entre os diversos participantes e o espaço. Define-se portanto como um processo coletivo que se organiza a partir da interação, exigindo qualidades outras, que vão além daquelas necessárias para um desempenho a partir de uma partitura ou texto. A flexibilidade dos participantes surge como qualidade importante. Há o predomínio de um fazer que enfatiza a reação, o caráter imediato da resposta física, traduzida principalmente através do movimento e dos sons vocais. Através do processo de improvisação o participante desempenha uma atividade de composição, torna-se uma espécie de co-autor, status que divide com o restante do grupo.

A experiência do momento: presença e não-intencionalidade

A improvisação pode ser utilizada tanto como estratégia e meio de construção de uma performance, a ser posteriormente estruturada, como também, mais raramente, os exercícios improvisacionais podem ser a própria performance, fato que ocorre nesta experimentação. O fazer improvisacional implica porém, além da presença e da permanência no momento atual, uma postura de não-intencionalidade, já que a intenção muitas vezes nos distancia do presente. “Nós estamos treinados e condicionados a estar ‘presentes’ apenas em relação a um objetivo”, vivenciando uma espécie de “não-vida” durante a trajetória percorrida para se chegar lá, o que “nos ensina a viver num tempo ausente” (CHAIKIN, 1977, p. 65). Se a necessidade de atingir um objetivo e de obter um resultado pode nos separar do momento presente, numa vivência improvisacional faz-se portanto necessário que se evite esta postura. Assim, é possível uma real presença no momento atual e conseqüentemente uma vivência deste momento e viabilização do processo criativo. Esta vivência e permanência no momento



presente seria o contrário da “não-vida” descrita por Chaikin. A proposta de não se perseguir um objetivo ou resultado específico também se relaciona à idéia de *no-mindedness*, onde predomina uma postura de receptividade (SCHMITT, 1990, p. 119). O estado de *no-mindedness*, ou esvaziamento da mente, também se caracteriza por uma ausência de julgamento, permitindo uma situação em que se pode estar inteiramente aberto à experiência. Para Viola Spolin, a ausência de julgamento é fundamental para que exista a experiência do momento, já que “nossa intensa necessidade de aprovação nos previne de estar abertos ao que ocorrer e assim nos mantém distantes da nossa experiência atual” (SCHMITT, 1990, p. 119).

O automatismo, que pode eventualmente surgir no decorrer do trabalho prático, é evitado através de propostas específicas e principalmente organizando-se o trabalho a partir da conexão com o corpo. Existe uma proposta para que a ação improvisacional surja da ação do corpo e esta ocorre a partir de estímulos, através de propostas de situações, que embora tenham uma conexão com o dia-a-dia também dele se distanciam pelo caráter por vezes inusitado, por exemplo através da sugestão de movimentos como voar. Desta forma, provoca-se o surgimento de ações não costumeiras. A tentativa de se evitar os automatismos reflete-se principalmente num som que pode ser considerado como “autêntico” ou “legítimo” no sentido de realmente originar-se da ação realizada, ou seja, de possuir uma profunda conexão com o movimento do corpo. O ato improvisacional supõe a existência da liberdade de se deixar surgir seja lá o que for, mesmo que isto resulte em algo já conhecido. O processo improvisacional tem a potencialidade de constituir-se enquanto prática musical coletiva, onde cada indivíduo transforma-se em agente de uma linguagem universal, que pode vir à tona e inclusive congrega idiomas já estabelecidos. A forma como esta ação congrega os diversos idiomas gera uma criação que pode estar além dos sistemas e linguagens ao conseguir materializar a profunda conexão entre os elementos que a compõem, ou seja, a partir de uma vivência do indivíduo através de sua voz, de sua respiração e de seu movimento.

Soma de momentos

Sonoramente os momentos de criação sucedem-se como ondas, compondo um todo muitas vezes organizado a partir do processo da respiração e do movimento, mas também através do próprio som, que tem a capacidade de se autogerar. Na improvisação coletiva blocos sonoros surgem como pulsações constituindo os momentos de criação, às vezes justapondo-se, outras vezes alternando-se. O conceito de *Momento*,¹ empregado por

¹ Este conceito foi utilizado por Stockhausen para falar de sua composição *Momente* (1962-1964).



Karlheinz Stockhausen (1928-2007) presta-se aqui como auxílio para a reflexão sobre o aspecto musical deste processo experimental:

Quando certas características se mantêm constantes por um tempo – em termos musicais, quando sons ocupam uma região particular, um certo registro, ou permanecem numa dinâmica particular, ou mantêm uma certa velocidade média – então um momento está ocorrendo. Pode ser um número limitado de acordes no campo harmônico, de intervalos entre alturas no domínio melódico, uma limitação de durações na estrutura rítmica, ou de timbres na realização instrumental. E quando estas características mudam subitamente, um novo momento tem início. Se elas mudam muito vagarosamente, o novo momento passa a existir enquanto o momento presente ainda continua a existir (STOCKHAUSEN, 2000, p. 63-64).

De modo geral, o processo desta experimentação prática pode ser concebido como uma coleção de momentos em que os elementos propulsores da ação, especificamente as relações que se estabelecem entre a respiração, o movimento e a voz, são também os elementos responsáveis por oferecer unidade ao evento. Mas também, cada seqüência específica dentro do evento total pode ser considerada como um momento no sentido aqui proposto. Cada momento configura-se assim como uma produção instantânea de sons, que surge com determinadas características enquanto fenômeno sonoro, levando à formação de outros momentos ou cessando completamente de existir após uma certa duração, delimitada pelo próprio evento e não por determinação de um agente externo.

Alguns momentos caracterizam-se pela heterofonia, que seria, segundo Stockhausen, “um meio de articular eventos sonoros em torno de uma linha, o qual pode ser uma melodia ou apenas um glissando. Significa que mais do que uma fonte (...) está seguindo a mesma linha, mas não ao mesmo tempo” (STOCKHAUSEN, 2000, p. 65). A produção desta linha não seria clara, mas sim um evento heterofônico, resultante do acaso, onde não há uma sincronização pré-concebida, mas que através do processo de contágio pode percorrer as diferentes vozes.

Improvisação como prática musical coletiva

A produção destes momentos sonoros resulta basicamente de um processo experimental onde o trabalho improvisacional é um dos alicerces fundamentais. A improvisação surge aqui como parte fundamental deste fazer, levando os participantes a explorar seu potencial e experienciar novas formas de atuação, além de conectá-los através de uma experiência em grupo. Pressupondo presença no momento atual, a improvisação permite



uma expansão da percepção, uma vivência que se caracteriza pela troca de ritmos, movimentos e sons, pela troca de energia entre os participantes e por um estado de comunhão, permanecendo como resíduo sonoro no espaço e nos participantes.

Quase nenhuma outra atividade cultural parece ser tão fugaz como a improvisação musical. Comparável a uma seqüência de momentos vividos, ela resiste à tentativa de ser fixada pela escrita. Realizada para o momento, não deixa no entanto de ter conseqüências. Ela deixa vestígios na paisagem sonora e vestígios em nós (NOGLIK, 1990, p.6).

Neste ato improvisacional é comum os participantes permanecerem durante parte da experimentação de olhos fechados. Fechar os olhos estando em movimento e circundado pelos outros requer um estado de confiança, de “se deixar levar” pelo que ocorre ao redor, ao mesmo tempo que facilita o mergulho sensorial no próprio corpo. Além de uma possível jornada em si mesmos, este fato sugere que existe uma tentativa de intensificação da percepção sensorial como um todo, e especificamente da auditiva, que é aguçada, permitindo um processo de constante percepção do som que circula pelo espaço, do que o outro está produzindo em termos sonoros. É neste fechar de olhos que o tempo e o espaço tornam-se infinitos e pode-se mergulhar inteiramente no momento presente.

Considerações Finais

A improvisação com a voz, realizada a partir de sua relação com o corpo, estimulada pela ação criativa do corpo e da vivência de seus processos através de práticas específicas, configura-se como uma forma possível de vivência musical coletiva, que não necessariamente exige conhecimentos prévios por parte dos participantes, estando portanto acessível a todos. Como um participante observa: “tem uma coisa de brincadeira ... de poder brincar, de poder se soltar. De poder se entregar. Eu me surpreendi com minha voz.” Além de possibilitar uma experiência com a voz, de nela descobrir uma forma de experimentar e criar música, este processo experimental resgata também a ação da improvisação como parte intrínseca da prática musical, revelando sua potencialidade como possível geradora de processos de aprendizagem e criação.



Referências

BAILEY, Derek. *Improvisation: its nature and practice in music*. Ashbourne; Derbyshire, Great Britain: Moorland Publishing, 1980.

CHAIKIN, Joseph. *The Presence of the Actor*. New York: Atheneum, 1977.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. 178 p. Tese apresentada ao Programa de Comunicação e Semiótica / PUC. Doutorado. 2003.

GLOBOKAR, Vinko. Reflexionen über Improvisation. In: BRINKMANN, Reinhold. (Hg.). *Improvisation und neue Musik*. Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt. Bd. 20. Mainz: Schott, 1979. p. 24-41.

NOGLIK, Bert. *Klangspuren: Wege improvisierter Musik*. Berlin: Verlag Neue Musik, 1990.

SCHMITT, Natalie Crohn. *Actors and onlookers: theater and twentieth-century scientific views of nature*. Evanston; Illinois: Northwestern University Press, 1990.

STOCKHAUSEN, Karlheinz; MACONIE, Robin (comp.). *Stockhausen on Music: Lectures & Interviews*. London: Marion Boyars, 2000.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.



Improvisação, composição e educação musical: a experimentação sonora como caminho para a aprendizagem da música

*Marcelo Mateus de Oliveira
marcelo.m.mus@gmail.com
Universidade Federal do Ceará*

Resumo: O presente projeto de pesquisa busca verificar a aprendizagem musical através de propostas de improvisação e composição tendo como instrumento o violão. O estímulo à composição e à improvisação já foi explicitada por outros autores na área de Educação Musical. Porém, no ensino do violão, ainda parece ser consenso que um trabalho mais criativo – com mais liberdades expressivas por parte do estudante – só pode ser realizado após um amplo conhecimento de aspectos técnicos não são necessariamente musicais. Buscamos, pois, entender como essas estratégias pedagógicas podem ser mais efetivamente utilizadas na iniciação musical ao violão em aulas coletivas. Utilizaremos a investigação qualitativa, sendo o tipo de pesquisa a pesquisa-ação.

Palavras-chave: Educação Musical, Composição, Improvisação.

A vivência musical como experiência formativa

O ensino de música em nosso país ainda carrega a herança cultural ocidental européia como principal paradigma. Tradicionalmente, o ensino musical ocorre de maneira bastante fragmentada, baseando-se em um currículo estático, influenciado principalmente pela estética do período romântico. O enfoque essencial ensino de música tradicional baseia-se em: (1) aquisição técnico-mecânica e (2) reprodução de normas e procedimentos musicais já estabelecidos do repertório “erudito” (FONTERRADA, 2008).

A recorrência de tal repertório faz com que, no âmbito do ensino musical formal, as características e pressupostos da música erudita européia do século XIX sejam tomados como regras, “leis” que não podem ser quebradas.

Se considerarmos que o paradigma de ensino de música vigente (tradicional) só passou a ter esse *status* após uma ampla atividade de experimentação por diversos atores sociais e que, ao direcionar à música de determinada época e determinado contexto histórico, pontos de convergência foram estabelecidos, tais regras não são “leis imutáveis”, mas orientações para um determinado tipo de execução musical, relacionada aos estilos específicos da Música européia.

Restringir a experiência de Educação Musical ao ensino dessas regras acaba por provocar uma limitação na expressividade dos intérpretes. A criatividade e a inventividade



não são contempladas nas vivências musicais desenvolvidas a partir desse paradigma, mas apenas atividades de caráter técnico são priorizadas.

Quando tratamos de ensino de instrumento, mais especificamente do violão, é comum que se siga um caminho tradicional nos quais a improvisação só é abordada depois que se ensina certa quantidade de escalas¹ e modos² e a composição, muitas vezes, nem é mencionada nesse processo. O ensino do violão ainda prioriza a técnica, compreendida como uma simples fluência mecânica, exercícios de velocidade e concatenação de acordes antes de buscar uma fluência musical e experiências significativas.

Na contramão dessas abordagens, alguns educadores musicais – Carl Orff, Keith Swanwick – destacam que uma das maneiras de apropriação do fazer musical por parte do estudante é a composição³. Swanwick nos aponta que:

Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal. (SWANWICK, 2003, p.68)

A improvisação⁴ deveria ter seu lugar nesse processo, uma vez que, através dela, o estudante se expõe ao articular várias competências e habilidades na forma de discurso musical. Ela promove uma interação com o instrumento e o fazer musical que pode perfeitamente ser trabalhada já nos primeiros contatos com o estudante. Teca de Alencar Brito, ao abordar o lugar da improvisação na metodologia do professor H. J. Koellreutter nos diz que:

¹ Escala. *s.f.* Música: Série de notas dispostas em determinada ordem (na notação moderna, a seqüência é: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si). Retirado em 23/05/10 às 15:27 do endereço <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Escala>

² Modos: *sf* Música. Disposição dos tons numa escala diatônica. Retirado em 23/05/10 às 15:30 do endereço <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Modo>.

³ Composição: v.t. Formar um todo, juntando diferentes partes. / Criar, produzir, inventar: compor um poema. (Dicionário Aurélio on line) <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Compor> acessado em 20/05/2010 às 10:53h.

⁴ Improvisar: v.t. Fazer, preparar de repente alguma coisa: improvisaram logo uma festa. / Compor sem preparo prévio um verso, um discurso, um trecho musical. <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Improvisar> acessado em 20/05/2010 às 10:54h.



Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. o professor [Koellreutter] entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados. (BRITO, 2001, p.45)

Outro aspecto que podemos citar é o da escolha de repertório. A seleção de um repertório implica no privilégio de alguns estilos em detrimento de outros. Vemos a seleção de repertório como um processo necessário, dada a vasta produção musical e as reais possibilidades de tempo para o trabalho com música. A seleção de repertório ajuda a tornar o trabalho realizável.

Orientando para que o estudante adquira segurança e passe a confiar no seu “ouvido musical”, poderemos articular de maneira mais eficaz os diferentes aspectos da música, pensando-os de maneira integrada desde o início do processo de ensino-aprendizagem e partir desta segurança, propor e conduzir experiências de criação sonora. Tais experiências podem ser desenvolvidas a partir de alguns materiais apreendidos anteriormente, sempre incentivando a criação, sem restringir previamente os horizontes do estudante.

O julgamento pessoal do estudante será o balizador da amplitude do que será executado. Assim, talvez possamos analisar como as composições dos sujeitos – por mais simples e individuais que sejam – se integram à produção universal, na medida em que nos apoiamos na cultura como referencial, mas não como limitador e cerceador de eventos musicais significativos.

A aprendizagem é o resíduo da experiência. É o que fica conosco quando as atividades acabam, as técnicas e a compreensão que nós obtemos. A compreensão musical reside numa dimensão diferente das atividades musicais por meio das quais esse entendimento pode ser revelado e desenvolvido – compondo ou improvisando, tocando a música de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos música. (SWANWICK, 2003, p.94-95)

A presente proposta de pesquisa busca demonstrar como o aprendizado de música pode ocorrer a partir da composição e improvisação ao instrumento, o violão. Dessa forma, nos interessa analisar os seguintes questionamentos:

1. A fluência musical e as experiências significativas, decorrentes de atividades de improvisação e composição, podem ser abordadas desde as primeiras lições de violão?
2. Quais seriam as principais limitações encontradas para essa abordagem?
3. Como o professor pode efetivamente agir como mediador dos processos?



4. Como o ensino coletivo do instrumento, nesta perspectiva, pode potencializar e enriquecer as relações de ensino e vivência musicais?

Nosso objetivo consiste, assim, em verificar a aprendizagem musical através de propostas de improvisação e composição, bem como sua evolução geral. Além disso, queremos identificar em que medida tal proposta propicia ao estudante subsídios para que ele consiga desenvolver-se de maneira autônoma, ou seja, como e se as atividades trabalhadas permitem uma continuidade da aprendizagem do instrumento – violão – e como estas contribuem para a formação humana do sujeito.

Quadro teórico

Esperamos que o estudante se aproprie da produção musical ocidental através da vivência de unidades e conteúdos da tradição musical. A improvisação e a composição serão utilizadas como estratégias pedagógicas para essa apropriação. Paulo Freire já nos aponta em seu texto *Pedagogia do Oprimido* que o:

conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE *apud* SILVA, 2009, p.61)

Assim, trazendo para o campo da Educação Musical, o aprendizado dos aspectos musicais partirão da construção e vivência do estudante para, em seguida, uma organização, uma sistematização dessa experiência que se tornou conhecimento. Helena Rodrigues, ao abordar a teoria da aprendizagem Musical de Edwin Gordon, faz ligação com nossa linha de pensamento ao dizer que:

deveríamos ser capazes de nos apropriarmos da Música da mesma forma que nos apropriamos da linguagem: para comunicar, em sentido lato. Para contar histórias dos outros mas também. para as contarmos segundo as nossas próprias palavras e para contar também as nossas próprias histórias. (RODRIGUES, 2001, p.2)

Essa apropriação da música, semelhante a apropriação da linguagem pelo sujeito nos faz perceber o quanto os processos de ensino musical são permeados pela subjetividade do aluno e esta precisa ser considerada na prática do professor. Muito corriqueiramente ainda caímos na armadilha da “redução matemática” ao se falar de música, destacando os aspectos quantitativos da realização musical e deixando de lado os aspectos, talvez mais importantes, de trocas simbólicas significativas.



O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (FONTERRADA, 2008, p.117)

O ensino do violão

O violão é, senão o principal, um dos mais populares instrumentos musicais da cultura brasileira. Por sua portabilidade e versatilidade, vêm acompanhando o povo brasileiro desde os primeiros trabalhos com os jesuítas no século XVI. Henrique Cazes, ao abordar as origens do Choro⁵ diz que:

Muito antes do surgimento do Choro e da forma chorada de tocar, o violão já era um instrumento popular que tinha participação fundamental em todo tipo de música feita fora das elites. Esteve sempre presente no acompanhamento das serenatas, dos lundus, das cançonetas, na música dos barbeiros, enfim, em tudo o que se referia às atividades de música popular anteriores ao Choro. (CAZES, 1998, p.45)

O ensino de violão, na maioria das vezes, ainda acontece visando a formação do executante virtuoso. Este método é baseado em uma abordagem do século XIX na qual as aulas são, prioritariamente, de aquisição de habilidades técnicas ao instrumento, desenvolvimento da mecânica corporal em aulas individuais com repertório, baseado quase que totalmente na música erudita européia. A aula de violão em grupo tende a seguir a mesma metodologia, só que com maior número de estudantes. A ênfase, muitas vezes, é no repasse de uma grande quantidade de informações para que se tenha um resultado imediato, visando a reprodução de alguma música previamente conhecida pelo estudante.

Edwin Gordon, ao propor a mudança do foco do aprendizado de música do “como se ensina” para o “como se aprende” contribui para nossa discussão com a noção de aprendizado por discriminação e aprendizado por inferência. O aprendizado por discriminação refere-se ao que é trazido ao estudante e ocorre por imitação. Trata-se do aprendizado da linguagem, a formação de um vocabulário que será a base para realizações mais autônomas. Quando o aluno é capaz de aprender de maneira mais autônoma, construir conhecimento a partir das próprias conclusões, temos o aprendizado por inferência.(RODRIGUES, 2001, p. 5-6)

⁵Choro: s.m. Pranto, ato de chorar, lágrimas. / Bras. Música popular de harmonia e ritmos característicos. / Conjunto instrumental popular composto de violão, flauta, cavaquinho, pandeiro e reco-reco. Retirado em 20/05/10 às 12:04h do endereço: <http://www.dicionarioaurelio.com/dicionario.php?P=Choro>



No caso no aprendizado de música tendo o violão como principal instrumento, entendemos que o aprendizado por discriminação ocorreria durante o trabalho com o repertório proposto, por exemplo. O aprendizado por inferência seria realizado principalmente nos trabalhos de composição e improvisação.

Composição

Para o trabalho de composição, se faz necessário o constante estímulo à inventividade, criatividade, manipulação livre de materiais. Fazer com que os sujeitos se confrontem mais estreitamente com a expressão do que com o aprendizado de regras. (FONTERRADA, 2008, p.162)

Na maioria das vezes o estudante já possui essa consciência “do todo”, essa visão mais geral da realização musical. É a partir desse conhecimento prévio que o estudante traz consigo para sala de aula que poderemos realizar um trabalho de apropriação das estruturas musicais a partir da composição. Há uma tradição no ensino de música no qual o:

ensino tem-se centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castrando totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal. (RODRIGUES, 2001, p.2)

O trabalho de composição busca, justamente, promover que as estruturas musicais estejam a favor da expressão e do discurso musical do estudante. Ao compor, não só as estruturas musicais são incorporadas, mas também o discurso musical do sujeito é desenvolvido, fortalecido.

Improvisação

Quando propomos utilizar da improvisação como instrumento metodológico já nas primeiras aulas de violão, o intuito é perceber como o desenvolvimento de um conhecimento trabalhado na aula (escala maior, por exemplo) pode ser articulado às idéias – musicais ou não – e vivências prévias do estudante na forma de um discurso musical.

A criatividade e a improvisação são níveis posteriores na sua sequência de aprendizagem. São fundamentais, até porque expressam essa capacidade de pensar por si próprio em termos musicais. Mas ninguém cria a partir do nada. (RODRIGUES, 2001, p.7)



Com a improvisação o estudante pode tornar significativo o conteúdo abordado, uma vez que se é vivenciado os pressupostos e utilidade desse conteúdo durante o discurso musical. A expressão musical através da improvisação pode ampliar a compreensão do aluno, não só quando à música, mas quanto à sua compreensão de mundo. Como aponta Rodrigues, “o acto [sic] educativo deve alargar a compreensão do Mundo, e consequentemente, também, a compreensão musical, em todas as dimensões.” (2001,p.3)

Murray Schafer caracteriza a música improvisada como “aquela que vai sendo composta na mesma hora em que está acontecendo”. (SCHAFER, 1991, p. 52) Ele propõe que a improvisação é uma maneira de “forçar os aluno a ouvir”(p.51), fazendo com que eles dêem sentido ao que está sendo tocado a partir do que foi proposto anteriormente por outro colega. Schafer também coloca que o exercício improvisativo não deve ser apenas um treinamento auditivo, mas de um desenvolvimento de um discurso para a improvisação. (SCHAFER, 1991, p.51)

A improvisação, pois, tanto livre como direcionada, busca um desenvolvimento do discurso musical similar ao da linguagem. O estudante aprende a “falar falando”, aprende a fazer, fazendo. Violeta Gainza discorre sobre a importância da improvisação ao dizer que:

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e “pautadas”, contribui ativamente para a mobilização e metabolismo das estruturas musicais internacionalizadas, bem como promove a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros. (GAINZA, 1990, p.1)

Procedimentos metodológicos da investigação

Consideramos que a pesquisa qualitativa está mais adequada ao propósito da nossa investigação uma vez que pretendemos atuar em um âmbito específico atentando para a qualidade das relações de aprendizado, e não a quantidade de conteúdos memorizados. Bogdan e Biklen colocam que a abordagem qualitativa atingiu a maturidade completa e que:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar 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)

A qualidade do processo é colocada em análise. A composição e a improvisação trazem o caráter ativo e co-autor do trabalho aos sujeitos da pesquisa. Essa característica nos levou a utilizar a pesquisa-ação como modalidade investigativa. Entendemos por pesquisa-



ação como uma pesquisa que, “além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la.” (SEVERINO, 2007,p.120)

Bogdan e Biklen(1994, p.292) concordam com Severino ao afirmarem que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”

Esse tipo de pesquisa parece-nos o mais adequado pois também oferece a promoção de trocas significativas e a construção do conhecimento de forma coletiva. A avaliação é processual e compartilhada com os sujeitos da pesquisa, sujeitos esses que possuem uma participação mais ativa nessa abordagem: “na pesquisa-ação, a interpretação e análise [dos dados] são o produto de discussões de grupo.” (BARBIER, 2007, p.55)

Pensamos que o professor pode contribuir para a promoção de experiências significativas já no primeiro encontro com a turma, percebendo as limitações e explorando suas potencialidades. A pesquisa-ação, mais uma vez, vêm a contribuir na compreensão do trabalho uma vez que “ela está mais interessada no conhecimento prático do que no teórico”. (BARBIER, 2007, p.53)

Buscaremos que os conteúdos sejam abordados através de atividades e criativas por parte do estudante. Dessa maneira, pretende-se desenvolver nele a competência “de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar a eles [sic]”. (PERRENOUD *apud* CIASCA e SANTIAGO, 2008,p.46).

Pretendemos também manter um espaço de discussão do repertório que será trabalhado para que os estudantes exercitem sua autonomia musical. A escolha crítica do repertório pode levar a mudanças e, talvez, serem refletidas no discurso musical.

Os sujeitos da pesquisa serão alunos da turma de iniciação ao violão de um Projeto na cidade de Fortaleza. Tal Projeto é uma organização não-governamental de caráter filantrópico que é financiado através do sistema de apadrinhamento de brasileiros e norte-americanos. O Projeto percebeu a necessidade de atender a crianças de 07 a 14 anos no contra-turno escolar e optou pela música para realizar o trabalho. Atualmente as atividades atendem turmas com aulas de instrumento em flauta doce e violão.

Entendemos que não se faz necessário um processo seletivo baseado em habilidades e competências uma vez que a pesquisa busca verificar a viabilidade – e contribuições – das atividades de composição e improvisação no processo de iniciação musical ao violão. Dessa forma, a diversidade é mais que desejável. A seleção se dará, pois, por ordem de inscrição nas turmas de violão.



Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, diário de campo, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas. Eventualmente, faremos gravações de algumas aulas em vídeo para posterior análise do processo.



Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

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

CIASCA, Maria Isabel F. Lima; SANTIAGO, Silvany Bastos. As Reformas Curriculares do Ensino Médio no Brasil in *Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar*./ Silvia Elizabeth Moraes (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos; RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira (Organizadoras). *Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

RODRIGUES, Helena. *Pequena Crônica sobre notas de rodapé na Educação Musical: Reflexões a Propósito da Teoria de Aprendizagem Musical*. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. nº8, 2001. Retirado dia 26/03/2007 do endereço eletrônico: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodrigues.htm>

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. – 23ª ed. rev. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

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



Influências da escolha de repertório sobre o processo de ensino - aprendizagem em alunos do curso de Licenciatura em Música da UFES

Márcia Lyra Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo
marcia.lyra@gmail.com

Resumo: Este projeto de pesquisa tem como objetivo verificar de que maneira ocorre a escolha de repertório para as aulas de ensino coletivo de instrumento (especificamente, teclado e violão) no curso de licenciatura em música da UFES e compreender de que forma a aprendizagem se relaciona com o nível motivacional do aluno no que diz respeito ao repertório escolhido pelo professor. Assim, para o alcance do objetivo proposto, serão utilizadas para a coleta de dados pesquisas bibliográficas a cerca de escolha de repertório, aprendizagem musical, ensino coletivo de música, psicologia da música e afins, com o intuito de gerar e consolidar um referencial teórico consistente, que permita um melhor suporte na análise dos dados coletados. Além disso, serão elaborados questionários específicos para a coleta de dados, que serão aplicados aos participantes deste estudo (professores e alunos do curso de Licenciatura em Música da UFES). Para os professores, serão abordados questionamentos sobre a escolha de repertório para as aulas e para os alunos, o questionário contará com perguntas sobre suas preferências musicais e motivações para o estudo do instrumento. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões sobre os procedimentos para a escolha do repertório a ser utilizado em aulas de ensino coletivo de instrumento, como também para o desenvolvimento científico da área.

Palavras-chave: Escolha de repertório, licenciatura em música, aprendizagem musical.

Introdução

A escolha de repertório, apesar de ainda apresentar literatura relativamente pequena, é apontada em alguns trabalhos como fator fundamental para a aprendizagem musical (FIREMAN, 2007; QUADROS JR.; QUILLES; TOURINHO, 2009; TORRES et al, 2003, TOURINHO, 1995). A avaliação prévia das peças a serem trabalhadas é importante porque o repertório adequado, além de ser capaz de despertar a motivação, também auxilia na aplicação de técnicas apropriadas ao nível dos alunos contribuindo assim para um melhor aproveitamento e conseqüente desenvolvimento. Em se tratando de uma turma de ensino coletivo de instrumento, o repertório a ser escolhido se torna uma tarefa ainda mais difícil (devido à grande possibilidade de heterogeneidade das vivências musicais dos alunos), que requer certa experiência do professor tutor.

A música será escolhida tanto para satisfazer necessidades emocionais, como também para suprir possíveis necessidades técnicas de acordo com as condições do estudante. Considero de extrema importância que os objetivos traçados pelo professor sejam compartilhados com os estudantes, principalmente em curso superior (FIREMAN, 2006, p. 112).



O foco do presente trabalho está direcionado para a escolha de repertório no contexto das turmas de ensino coletivo de instrumento do curso de Licenciatura em Música da UFES. Dessa forma, levando em consideração que os cursos de licenciaturas têm como objetivo formar futuros educadores musicais, vale ressaltar a importância do conhecimento de diversos universos musicais. É através desse conhecimento que o futuro professor irá se preparar para a diversidade cultural das salas de aulas das escolas de ensino regular e, por isso, a informação sobre o universo musical dos alunos se torna essencial.

Nota-se que o perfil dos alunos do curso de Licenciatura da UFES é essencialmente de músicos atuantes em bandas, orquestras, corais, regentes e professores informais de música. Ou seja, já têm sedimentado em sua formação vários elementos, preferências musicais e metodologias de ensino. É exatamente nessa fase que se torna fundamental uma nova forma de pensar musicalmente, conforme Vieira,

É preciso considerar que a trajetória escolar é somente um dos fatores que integram a trajetória de vida musical do professor de música. [...] Não que as disposições de origem sejam determinantes finais, mas elas têm efeitos sobre as práticas musicais e pedagógicas construídas na trajetória de formação dos professores (VIEIRA, 2003, p. 78).

Para tanto, é importante que aconteça uma reflexão sobre as metodologias que serão adotadas e que estas tenham como objetivo o intercâmbio constante de informações entre o professor do instrumento e o aluno, enfatizando o *como*, o *porquê* e o *para quê* das metodologias adotadas.

Como consequência, é necessário que o estudante saiba quais estratégias serão utilizadas para alcançar esses objetivos. Dessa forma, o educando estará consciente do processo de ensino, podendo compartilhar a responsabilidade do aprendizado com o professor (FIREMAN, 2006, p. 112).

Por isso, é importante que a seleção do repertório ocorra através de uma programação reflexiva e que considere o universo musical dos alunos em um primeiro momento. Nesse contexto, pensar sobre um diagnóstico do repertório selecionado para as aulas do ensino superior em música, se torna ainda mais importante e, a partir disso, será necessário que o professor realize uma avaliação das condições musicais dos alunos logo nos primeiros contatos com o intuito de traçar “alternativas para a construção do processo educacional a partir das carências ou virtudes constatadas” (QUADROS JR.; QUILES; TOURINHO, 2009).



Assim, acredita-se que o ensino de música em nível superior precisa estar articulado com os cotidianos das escolas regulares. Tais aspectos serão analisados ao levantar as preferências musicais dos alunos e como ocorre a escolha de repertório pelo professor.

Objetivamos a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas. Precisamos capacitar o futuro professor de música para que ele/ela saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a fazer sentido do mundo musical a sua volta (HENTSCHKE, 2003, p. 55).

Dessa forma, seguindo o raciocínio dos pressupostos anteriores, decidiu-se como objetivo geral para esta pesquisa verificar de que maneira ocorre a escolha de repertório para as aulas de ensino coletivo de instrumento nos cursos de Licenciatura em Música da UFES, na cidade de Vitória-ES. Assim, foram estruturados os seguintes objetivos específicos:

- Examinar quais os critérios adotados para a escolha de repertório para aulas de instrumentos coletivos e suas metodologias de ensino;
- Conferir quais são as preferências musicais dos alunos;
- Compreender de que maneira a aprendizagem se relaciona com o nível motivacional do aluno no que diz respeito ao repertório escolhido.

Metodologia

O objeto desta pesquisa serão professores e alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Espírito Santo, contemplando aqueles que estejam efetivamente lecionando e matriculados, respectivamente, nas disciplinas de teclado e de violão e escolhidos conforme aceitação de ambos.

Como instrumento de coleta de dados serão utilizadas publicações nas áreas Escolha de Repertório, Aprendizagem Musical, Ensino Coletivo de Música, Psicologia da Música, com o objetivo de gerar e consolidar um referencial teórico consistente que permita analisar de maneira apropriada os dados coletados. Além disso, será elaborado um questionário específico a ser aplicado aos participantes da pesquisa. Para os professores, serão abordados questionamentos sobre a escolha de repertório para as aulas e para os alunos, o questionário contará com perguntas sobre suas preferências musicais e motivações para o estudo do instrumento.

Este trabalho seguirá os seguintes procedimentos metodológicos:

- Seleção de amostra de professores que lecionem instrumentos coletivos (teclado, violão);



- Aplicação de questionário aos professores de música do curso de Licenciatura em Música da UFES analisando os critérios para escolha de repertório e metodologias de ensino;
- Seleção de amostra de 20 alunos matriculados nas disciplinas de teclado e violão para compor a pesquisa do curso de Licenciatura em Música da UFES;
- Aplicação de questionário aos alunos, abordando suas preferências musicais e suas motivações para o aprendizado de instrumentos coletivos nas aulas ministradas no curso;
- Organização e catalogação dos dados coletados;
- Categorização dos questionários aplicados e previamente estruturados para alcançar os objetivos dessa pesquisa;
- Análise dos questionários, em conformidade com o referencial teórico e com os objetivos;
- Refutação ou aprovação das hipóteses apresentadas;
- Elaboração das conclusões;
- Redação e defesa da monografia.

Resultados esperados

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para reflexões sobre os procedimentos para a escolha do repertório destinado às aulas de ensino coletivo de instrumento e analisar as influências do repertório escolhido sobre a motivação para aprendizagem dos alunos do ensino superior de música, levando em consideração suas preferências musicais. Dessa forma, pretende-se que este estudo possa ser útil para futuras pesquisas que abarquem este tema, contribuindo assim para o desenvolvimento do campo científico.



Referências

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.º 8, p. 53-55, 2003.

FIREMAN, Milson. Escolha de repertório na aula de violão como uma aposta cognitiva. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 18, n.º 30, p. 93-129, 2007.

QUADROS JR, João; QUILLES, Oswaldo Lorenzo; TOURINHO, Ana Cristina. *Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso da Escola Paracatum*. Unimontes: Montes Claros – MG, 2009.

TOURINHO, Ana Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Ictus – Periódico do PPGGMUS/UFBA, 2006. Disponível em:
<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52> Acesso em 30 de abr. 2010.

VIEIRA, Lia B. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, mar. 2003, n. 8, p. 75-79. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo13.pdf Acesso em: 28 abr 2010



Investigando a prática coral: dificuldades e aprendizagens da pesquisa de campo

Leila Miralva Martins Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS
leidias@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão. A pesquisa trata de dois estudos de caso com dois coros de duas instituições diversas na cidade de Porto Alegre, RS. Aborda-se, portanto o trabalho de educação musical nesses dois coros tomados como objeto de estudo, mediante o suporte metodológico da observação participante. Esta comunicação discute aspectos relacionados com o modo como a pesquisa foi realizada quando atuei como pesquisadora na condição de corista nos dois coros. Apresenta algumas reflexões sobre as minhas experiências de campo, trazendo a interferência de ser professora de música, regente e migrante, desempenhando o papel de corista como pré-condição no exercício de pesquisadora.

Palavras-chave: Prática Coral, Pesquisa Qualitativa, Observação Participante.

Apresentando a pesquisa

Esta comunicação apresenta parte de uma pesquisa de doutorado, em fase de conclusão. A investigação toma como campo empírico dois coros comunitários, de adultos da cidade de Porto Alegre, RS¹. Um desses coros, que aqui será chamado de Coro A, é formado de pessoas da comunidade, com vozes mistas, em um colégio particular que funciona como uma cooperativa de pais e funcionários. O Coro B, é formado de vozes femininas, em um amplo hospital particular da cidade. Após os ensaios de duas horas e meia, o coro se apresenta semanalmente promovendo certo impacto aos pacientes, acompanhantes, funcionários e visitantes que formam seus expectadores semanais.

O interesse científico dessa pesquisa se dirige, portanto, a duas práticas pedagógicas musicais, de caráter vocal, coletiva, sendo um grupo livre e um coro de cantoras voluntárias, ambos regidos por maestrinas, uma graduada em piano e outra em regência. Durante o trabalho de campo, realizado no período de três semestres letivos, meu olhar foi se dirigindo para as aproximações que aconteciam entre as pessoas envolvidas nesses dois coros, especificamente para compreender quais as interações que acontecem entre os sujeitos dessas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em contextos extras escolares (SOUZA, 2001).

Definidos os dois coros como campo empírico de investigação, optei por realizar uma pesquisa qualitativa adotando entre os procedimentos metodológicos a observação

¹ A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música, sob a orientação da Profa. Jusamara Souza, com bolsa da CNPQ.



participante. Neste caso, comecei a participar como corista nos ensaios, nas apresentações públicas e nos momentos especiais de convivência a exemplo das viagens e dos encontros fora do ambiente de ensaio.

A formação da base de dados foi se constituindo a partir da produção de 57 diários de campo dos ensaios, apresentações e eventos. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas bem como gravações e filmagens de ensaios e apresentações públicas. Também foram tomados apontamentos de conversas informais, de observações realizadas em trabalhos paralelos dos regentes, assim como de documentos, sites, correspondências eletrônicas, bilhetes, prospectos, livros das instituições e outros recursos usuais da pesquisa qualitativa.

O desvio do olhar

Enquanto me preparava para entrar em campo já tinha algumas perguntas em mente a exemplo de: Como o ensaio acontecia? Que tipo de repertório era realizado? Como as pessoas atuavam como coristas? Como aconteciam as trocas de saberes? Como aconteciam as interações entre regentes e coristas? E entre os coristas? Qual o nível de participação dos coristas para opinarem nas dinâmicas de ensaio, repertório e apresentações do coro?

No canto coral existe a possibilidade de se investigar diversos aspectos estético-musicais tais como a sonoridade da emissão vocal do coro, o nível de afinação dos coristas, a resposta do coro às propostas dos compositores e/ou arranjadores e os mais variados olhares. No entanto, desde o início, as minhas perguntas estavam mais voltadas para as questões músico-educacionais, conseqüentemente sobre as pessoas (KRAEMER, 2000). Ou seja, querendo saber como aquelas pessoas se estabilizavam no grupo e como realizavam a aprendizagem da música coral. Portanto, compreender que interações pedagógico-musicais e sócio-musicais permeavam essas duas práticas corais.

No convívio com os dois coros, constituídos de cerca de trinta coristas cada um, percebia que as pessoas participavam dos grupos por razões variadas, tendo níveis de comprometimento relativo, liberdade de estar ou deixar de estar, de acordo com seu grau de satisfação. No coro A, por exemplo, percebia que as pessoas entravam e saíam do coro, por vezes sem serem notadas. Isso me trazia algumas inquietações, sobretudo por saber que os regentes de coro têm a estabilidade dos seus grupos como um dos maiores desafios a ser enfrentado (TEIXEIRA, 2005).



Evidentemente, que na condição de pesquisadora, eu não podia interferir, nem mesmo comentar com meus colegas sobre a minha maneira de compreender os fatos. Internamente, discordava de não ser oficializado, de alguma maneira, o ingresso dos novatos que começavam a fazer do grupo. Acreditava que sem o registro da chegada de cada novato, perdia-se de saber por que eles procuraram a experiência coral e conseqüentemente perdia-se a chance de criar as condições de fazer com que eles se sentissem estimulados a permanecer no coro.

Esse foi, portanto o meu primeiro impacto no campo por acreditar que um registro de nomes, telefones e e-mails de cada um que aparecesse nos ensaios, poderia ser um modo de fazer eles se sentirem acolhidos e, quem sabe, mais comprometidos. Além disso, esses registros poderiam conferir a freqüência do coro, até mesmo avaliando o nível de aceitação do trabalho. Pelo volume de pessoas que entraram e saíram do coro, se nenhum desses “visitantes” tivesse desistido, certamente o coro A se constituiria de mais de cem pessoas em cada ano letivo.

Por outro lado, ao entrevistar a regente desse coro, pude compreender a maneira dela pensar sobre o assunto. Seu modo de agir está ligado à valorização da liberdade que as pessoas devem ter para virem e irem, entendendo que o importante seria que devem permanecer apenas aqueles que se identificarem com o trabalho. Já no coro B, o meu impacto inicial esteve ligado justamente ao excesso de controle por parte do conselho de coordenação que lidera as questões administrativas do grupo. Nesse caso, ao considerar o compromisso que o coro tem com a instituição e pacientes nas apresentações públicas semanais, compreende-se que não poderia ser de outro modo. Esse foi para mim o primeiro aprendizado. Saber entender a lógica do outro (DIAS, 2007).

A cada ensaio, como corista, novas indagações iam surgindo a cerca de como as pessoas estavam se sentindo no ambiente coral, se elas se sentiam bem recebidas pelos demais, se, e como se sentiam estimuladas a continuarem, quais eram os aspectos estimulantes ali presentes, se elas se sentiam seguras na aprendizagem dos arranjos, como percebiam seu próprio desenvolvimento e de que forma a experiência coral estava atuando em suas vidas. Enquanto observadora da pesquisa e como corista participante nesses dois contextos de aprendizagens musicais, o meu objeto de pesquisa ia convergindo, cada vez mais, para compreender as relações humanas que eram construídas na prática coral.

Com isso, comecei a construir perguntas como: Porque essas pessoas procuram o coro? Porque saem dele? O que é feito para assegurar a permanência dos novatos e antigos no coro? Que tipo de relações interpessoais são construídas? Como acontecem as aproximações



entre as pessoas? As pessoas se sentem parte do grupo? Porque sim e porque não? Estas perguntas foram construídas a partir do convívio com o campo empírico. Com tudo isso, minhas perguntas gradualmente iam ficando mais dirigidas às questões da interação na prática pedagógica.

Como entrei no campo

Comecei a frequentar os coros, acreditando que todos os ensaios deveriam ter a mesma estrutura que eu utilizava enquanto regente de outros coros. Aos poucos fui percebendo a necessidade de esquecer as idéias pré-concebidas não só sobre a estrutura de ensaio e sobre estabilidade, mas também sobre os diversos aspectos que envolvem a prática coral. O tempo me ensinou que o mais importante seria deixar emergir o que o campo tinha a me dizer.

Quanto ao objeto de pesquisa, como inicialmente eu iria investigar a presença do diálogo entre os participantes dos coros, quando comecei a fazer parte deles, observava e fazia anotações nos meus diários de campo sobre quem tomava as decisões, qual o modo de participação dos coristas nos ensaios e nas apresentações públicas.

Como me sentia lá dentro

Nos primeiros ensaios em que estive presente, eu me sentia muito estranha! Ia vencendo cada desafio usando daquela força que a gente tem guardada dentro de si para esses momentos. Pelo fato de eu ser nordestina, o sotaque já me diferenciava dos sulistas e me deixava em situações embaraçosas. Eu pensava duas vezes antes de falar algo no meio das pessoas porque, de imediato todos olhavam em minha direção. Além disso, como dificilmente as pessoas entendiam o meu português, eu reformulava as frases para me fazer entendida.

Outro desconforto era não saber onde deveria me sentar no coro A, já que a regente preferia não classificar a voz dos novatos e nem indicar com quem deveríamos nos unir. Eu ia tateando a cada ensaio até que um dia uma colega me perguntou qual era o meu naipe. Quando respondi, ela me disse que, sendo soprano, eu deveria me sentar junto de fulano e beltrano senão iria dar “uma confusão sonora” junto dela.

Para assegurar que iria me lembrar de mais detalhes dos ensaios, inicialmente pensei em gravar os ensaios, mas toda vez que tentava fazer uso do gravador me parecia invasão de privacidade e desisti. Achei que o modo mais conveniente para colher meus dados seria participar por inteiro dos ensaios e correr de volta para casa a fim de escrever os diários



lembrando do maior número de informações possível, especialmente nas viagens que significavam mais horas e acontecimentos a serem lembrados. Havia o temor de deixar de fora o que podia vir a ser importante futuramente.

O que estava sendo observado

Nesses dois campos eu acumulava duas preocupações. A primeira era observar o coro, no papel de pesquisadora, delinear o objeto e criar a base de dados. A segunda de aprender novos arranjos, ensaiar em casa, cantar nas apresentações e memorizar os deslocamentos nos espaços, como demandava o coro A. Como eu não estava nesses coros como professora, nem como regente, mas pela primeira vez como cantora, no outro lado da cena, com frequência percebia as minhas limitações no papel de corista. Isso me deixava constantemente tensa e bastante fragilizada na posição de “visível aprendiz”.

Outra preocupação permanente nos meus pensamentos era de não desapontar as duas regentes, especialmente porque elas sabiam que eu sou professora de música e regente de coro, e que, de algum modo, tinha a “obrigação” de somar no grupo, sobretudo nas questões musicais. Ou seja, dominar a linha melódica do meu naipe, a dinâmica, o texto, a sonoridade ideal para cada arranjo, e tudo que envolve o papel de corista. Eu me obrigava a corresponder às expectativas delas não só por ser da área de educação musical e por ter sido regente, mas, sobretudo pela gratidão que eu tinha por elas e os coristas terem me recebido tão bem como pesquisadora.

Fazendo os diários de campo

Na parte inicial de cada diário de campo, eu anotava todas as atividades dos ensaios em ordem cronológica. Em seguida, fazia algumas reflexões a cerca de cada atividade e realçava aquelas partes que estavam mais ligadas ao meu objeto de estudo. Como o tempo foi mostrando que minha curiosidade se dirigia, cada vez mais às relações humanas e não ao diálogo que fui procurar inicialmente, passei a dar mais ênfase nas descrições dos momentos de chegada das pessoas, como elas se cumprimentavam e como elas se sentiam durante os ensaios e as apresentações públicas com as atividades de aquecimento corporal, técnica vocal, ensino do repertório, expressão corporal e desempenho na performance. Também incluía nos diários o modo como as pessoas se despediam e ofereciam caronas umas as outras. Enfim, as relações que iam sendo construídas entre todos os envolvidos do coro.



Os diários do coro B eram mais extensos porque tinham os ensaios e as apresentações nos corredores do hospital com o lanche no intervalo entre os dois. As interações, portanto, estavam presentes nos três momentos. Caminhávamos conversando de um bloco a outro do hospital, entre o ensaio e o lanche. No trajeto dessas apresentações comentávamos sobre as reações que os pacientes, acompanhantes e funcionários tinham ao verem a passagem do coro. Esses dias eram bem exaustivos tanto porque passávamos cinco horas no hospital, quanto porque esse ambiente me reportava ao tempo em que trabalhava como médica, tendo deixado a profissão justamente por incompatibilidade com a atmosfera de dor e sofrimento tão comum no ambiente hospitalar.

Outro aspecto preocupante da minha experiência de pesquisadora se acentuava na hora de escrever sobre os “desagrados” ocorridos nos dois campos. Sentia-me bastante insegura, com medo de estar “fazendo fofoca”, ou de estar desmerecendo a confiança dada a mim, por eles. Ao mesmo tempo, sabia que a pesquisa precisaria abordar, na medida do possível, todos os lados da realidade observada.

Meus aprendizados

O meu primeiro grande aprendizado foi observar o campo e deixar acontecer a imersão do objeto. Inicialmente, eu ficava muito angustiada para assegurar que não iria esquecer nada. Mas, permanecia impregnado em minha mente o que de fato estava no rumo da minha investigação. Claro que os detalhes nos diários eram importantes, mas era constante a idéia de que o que sempre emergia representava a essência do meu estudo. Ela insistia em perguntas como: O que mantém aqueles coristas ali? Por que eles gostam de estar ali? Por que não saem do coro mesmo sendo pesado?

Portanto, ao buscarmos formas de proceder para construir conhecimento novo, nós, pesquisadores, juntamos um conjunto de informações, traçamos um roteiro de procedimentos metodológicos, definimos estratégias, realizamos contatos, construímos um mapa antes de nos adentrarmos propriamente no campo. A imersão na realidade a ser pesquisada, no entanto, assalta-nos com surpresas jamais imaginadas no convívio teórico com a epistemologia. Esses eventos inesperados, por fim, nos levam a construir um outro roteiro de condutas para além daquele que elaboramos anteriormente e a partir do qual demos os primeiros passos. Fazemos, portanto, uma epistemologia do inesperado para tornar a pesquisa possível.



Referências

DIAS, Mônica. A pesquisa tem “mironga”: notas etnográficas sobre o fazer etnográfico. In: BONETTI, A. e FLEISCHER, S (Org). *Entre Saias justas e Jogos de Cintura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 73-92.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-Musical. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.50-73, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos Espaços e Novas Demandas Profissionais: Re-Configurando O Campo da Educação Musical. In: *Revista da ABEM*, n. 10, p. 85-92, Uberlândia, 2001.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



Jogos De Improvisação Na Educação Musical Escolar

Douglas Gamboa
FUNDUNESP
afrogamboa@yahoo.com.br

Vera Lúcia Gomes Jardim
PUC-SP
(vera_jardim@hotmail.com)

Resumo: Este trabalho teve por objetivo pesquisar e discorrer sobre a utilização de jogos de improvisação na educação musical escolar, para tanto, foram desenvolvidos um conjunto de sete atividades em escolas da rede pública de Mogi das Cruzes. Subseqüentemente a realização destes jogos nas aulas de música, empreendemos uma análise dos dados obtidos e com isso, pudemos perceber características das crianças na realização destes jogos e no fazer musical em si. Fundamentamos nossa pesquisa em autores referenciais no assunto, como Hans-Joachim Koellreutter e Teca Alencar de Brito, e também utilizamos propostas de atividades destes educadores, bem como criamos e desenvolvemos alguns jogos de improvisação com nossos alunos. As atividades foram realizadas com crianças e professoras dos níveis de educação infantil e ensino fundamental. Um aspecto interessante de nosso trabalho foi que pudemos comparar os resultados obtidos no desenvolvimento dos jogos, com relatos da realização destes em outros contextos educacionais, como escolas especializadas em educação musical.

Palavras-chave: Jogos de improvisação, improvisação musical, educação musical escolar.

A improvisação musical como ferramenta pedagógica

A improvisação musical é uma das formas mais difundidas e naturais de se fazer música. Na história da música ocidental até o século passado era uma prática bastante presente, sendo que a formação do músico deveria contemplar, além do domínio técnico do instrumento e conhecimentos em teoria musical, a habilidade para a improvisação.

Na música oriental, a Índia, Irã e outras tradições, também desenvolveram em suas práticas a improvisação e a criação espontânea. Nestas culturas não há separação entre o músico executante e o improvisador: “todo músico improvisa – seja sobre regras estritamente determinadas, seja como parte de um ritual de meditação” (Goulart, 2000).

Com isso, criar música espontânea é uma prática que já esteve presente de diversas formas e em diferentes culturas no decorrer dos tempos, e que ainda é uma atividade bastante presente e viva como um modo de se fazer música. Hoje em dia, muitos artistas e grupos ainda se reúnem em práticas voltadas a improvisação, sejam como elemento principal de suas performances, ou apenas como inserções esporádicas. E no campo da educação, com o surgimento de novas perspectivas pedagógicas voltadas ao estímulo da criação, a



improvisação musical ganha um novo fôlego como uma área com grande potencial a ser explorado.

A educação musical, como atividade promotora do desenvolvimento do ser humano deve lançar mão de diferentes possibilidades e estratégias a fim de alcançar este objetivo, e nesse sentido, musicalizar é desenvolver nos educandos a sensibilidade à música, a partir do oferecimento de propostas de atividades diversas. Os alunos devem ser estimulados a vivenciar, explorar, imitar, reconhecer e também a criar, através de diversos meios como a interpretação, a apreciação, a composição e a improvisação musical.

A improvisação é um tipo de atividade que tem como característica principal o exercício do potencial criativo e o uso da livre expressão, necessidades estas fundamentais para o desenvolvimento da formação humana e musical.

Para educadora musical argentina Violeta Hemsy Gainza a educação musical deve proporcionar aos indivíduos a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons, e expressar com espontaneidade suas próprias idéias musicais. A autora argumenta que, da mesma forma como é feito em outras linguagens é possível proporcionar atividades de exploração livre e improvisação aos alunos ainda em estágios iniciatórios do estudo musical. Por exemplo, podemos citar que na linguagem gráfica, é comum darmos as crianças lápis de cores e estas desenharem a vontade inventando formas e garatujas, ou quando aprendem a andar, permitimos que estas se movimentem pelo espaço livremente (Gainza, 1986). A partir desta premissa, a educação musical não pode ser diferente destas outras artes ou linguagens, sendo necessário também, o exercício da livre expressão.

Das propostas pedagógicas que utilizam a improvisação como ferramenta educativa, fundamentamos nosso trabalho principalmente nas perspectivas de Hans-Joachim Koellreutter e nas proposições da educadora musical Teca Alencar de Brito, por estes trazerem a improvisação como principal atividade de suas propostas educativas.

Teca Alencar de Brito e os jogos de Improvisação musical

Os fundamentos de Teca Alencar de Brito em relação a improvisação e jogos de improvisação musical, baseiam se em diferentes referenciais teóricos, como Violeta Gainza, Murray Schafer e Rogério Costa, para citarmos apenas alguns, porém em especial podemos citar as proposições e modelos de improvisação de Koellreutter, adaptados para a realização com crianças, que em seu contexto de atuação, ela denomina como *Jogos de Improvisação*.



Acreditamos que esta denominação se justifica pelo fato do jogo ser uma conduta mais próxima da realidade infantil.

Brito (2007) afirma que “é fato que as crianças pequenas tendem mais a improvisar do que a compor, para elas não importa, ainda, a estabilidade ou a manutenção do produto, mas sim o fluir, o acontecer.” (p. 158).

A partir destas observações percebemos que improvisar é um dos modos de realização musical que mais se aproxima do modo como as crianças fazem música, pelo fato de que em seu processo de maturação psicológica possuem características de imprecisão e valorizam a exploração e a descoberta. Dentro desta proposta, a improvisação é um tipo de atividade que permite transformar os modos de lidar com a organização do material sonoro, bem como refletir sobre tal fazer, além de proporcionar a vivência de questões importantes que transcendem o musical, como o trabalho com o imaginário, o espaço para a discussão, o exercício da reflexão, a escolha dos sons e materiais e a organização destes em música.

Neste trabalho nós utilizamos alguns jogos de improvisação desenvolvidos por Brito e seus alunos, bem como também valemo-nos de nossa experiência cotidiana e emergências em nosso contexto para desenvolvermos também alguns jogos.

Os Jogos de Improvisação

Foram desenvolvidos os seguintes jogos:

- 1) Sinal verde/ sinal vermelho
- 2) A brincadeira do rio
- 3) O cavalinho
- 4) O passeio do grande índio
- 5) O Trem maluco
- 6) De abóbora faz melão
- 7) Dois em dois

A pesquisa foi realizada em três escolas. Duas delas situadas em Jundiapéba, que é um bairro da periferia de Mogi das Cruzes, nas Escolas Municipais (EM) Dr. Álvaro de Campos Carneiro e (EM) Vereadora Astréa Barral Nébias. A terceira escola é o Centro Municipal de Programas Educacionais (CEMPRE) Dra. Ruth Cardoso, localizado no Jardim Lair. Este também é um bairro na periferia de Mogi das Cruzes, e possui cerca de 12 mil habitantes. Nesta unidade funcionam os níveis de educação infantil e ensino fundamental, porém para esta pesquisa, trabalhamos apenas com o segmento da educação infantil.



As três escolas fazem parte do projeto *Tocando e Cantando... Fazendo música com crianças*, este, é um trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, e objetiva levar uma formação contínua em serviço para as equipes pedagógicas.

Este projeto nasceu em 2002 a partir do trabalho da professora Iveta Maria Borges Ávila (atualmente professora da Unesp), que começou realizando pessoalmente a formação musical das professoras, diretoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (Adi's) da rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes. Após o 1º ano, e como mais profissionais e escolas da rede solicitavam a formação musical, outros educadores musicais foram contratados, formando assim uma equipe que se expandindo a cada ano, hoje conta com 19 profissionais atuando em 29 escolas sob a orientação da professora Iveta M. B. Ávila que passou a ser a coordenadora do projeto.

No projeto *Tocando e Cantando* as atividades são desenvolvidas num formato de parceria entre o pesquisador estagiário e as professoras generalistas. Os pesquisadores estagiários têm uma aula de música semanal, com cada professor e sua turma de alunos, além de reuniões mensais de Organização do Trabalho Escolar (OTE) com os membros das equipes pedagógicas. O projeto também complementa a formação musical dos professores e pesquisadores estagiários, por meio do oferecimento de cursos e *workshops* com músicos e profissionais renomados da educação musical.

Análise dos resultados

Após desenvolvermos os jogos de improvisação em nossas aulas de música, realizamos uma análise no sentido de observar e registrar características das crianças e de suas relações com estes tipos de jogos e com o fazer musical.

Em especial, nos interessava conhecer como seria o desenvolvimento destas atividades no contexto da educação musical escolar, em nossa realidade de educação pública, com turmas com grande quantidade de alunos, professores generalistas com pouca formação musical e comunidades periféricas de baixa renda, entre outras especificidades.

Dos jogos que realizamos, dois já haviam sido criados em outro contexto (*Sinal verde, sinal vermelho e a brincadeira do rio*, elaborados na Teca Oficina de Música), e com isso também já existiam relatos a respeito do desenvolvimento destas atividades, assim pudemos comparar dados e reflexões sobre estes jogos.

Porém, neste sentido, o exercício mais interessante foi de mesmo se inspirando e comparando com os relatos da professora Teca Alencar, ter nossa própria experiência, pois



dentro de nossa realidade de escola pública com suas características e especificidades, era necessário redimensionar e adaptar as atividades ao nosso contexto.

Os outros jogos foram desenvolvidos em nossas aulas, a partir da emergência de situações, e idéias de alunos e professores. Como fundamento base nos inspiramos em nossos referenciais teóricos e na nossa experiência cotidiana em aulas de música com crianças.

Ao desenvolvermos os jogos, com nossos alunos, pudemos perceber os princípios e fundamentos postulados pela literatura referente ao tema com relação aos jogos de improvisação. Nestas oportunidades, nós pudemos discutir os critérios, bem como também avaliar as execuções junto aos alunos, que na maioria das vezes participavam ativamente das reflexões. Realizar atividades como estas fazem emergir novas estéticas e formas de organização sonora, diferentes do sistema musical tonal no qual estamos submetidos cotidianamente e que forma nosso conceito em relação ao que é música, nestas oportunidades, regidos por outros critérios, as crianças tem a oportunidade de ampliar as suas idéias com relação a possibilidades de organização sonora e de fazer musica.

Ao realizarmos o jogo *Sinal verde/sinal vermelho*, por exemplo, observamos que em geral as crianças começavam tocando sempre muito forte nesta brincadeira. Percebi que elas imergiam profundamente na fantasia da brincadeira, dando a impressão de só se sintonizarem na história, em “andar com os carros”. O resultado disto é que eles imprimiam muita força ao tocar os instrumentos, fazendo bastante barulho. Neste sentido um dos pontos que quis observar nesta atividade era a *fluência de um jogo como esse com muitas crianças*, como é o caso de turmas de escolas públicas, onde geralmente as classes possuem mais de 25 alunos. Percebi em algumas turmas que a densidade e a intensidade sonora era bem forte, mas não incomodava; em outras a sonoridade era incômoda e ensurdecadora.

Segundo Koellreutter (1997) a atividade de improvisação é interessante quando aliada a reflexão sobre o que esta sendo feito, assim numa de nossas aulas ao notar que a sonoridade estava incômoda e antiproducente de tão intensa, conversei com os alunos sobre a questão e todos concordaram que estava muito forte, e com isso eu tive a idéia de inserir uma variação, e perguntei aos alunos: “ – Como andam os carros quando esta chovendo?”, conversamos um pouco sobre isso, e concluímos que quando esta chovendo os carros andam mais devagar. Aplicamos, assim, esta idéia ao jogo, que virou *sinal verde-sinal vermelho na chuva*. Tal estratégia demonstrou ser eficiente, as crianças responderam muito bem, e *na chuva* eles modificaram a intensidade dos gestos e do toque. Pude perceber, ainda, a consciência de algumas crianças ao fazerem a modificação. Elas pareciam estar mais atentas ao que estavam fazendo.



Em outra de nossas aulas após cantarmos nossa tradicional canção de bom dia, uma criança de uma das turmas do Infantil III, começou a fazer sons de estalos com a boca, outras crianças a acompanharam. O efeito sonoro ficou parecido com o andar de cavalos. Eu comecei a fazer junto com eles e depois lhes perguntei “ – Qual é o animal que faz um som como esse?”, elas responderam: “ – Cavalos!”

Assim, na seqüência exploramos alguns andamentos e sons que os cavalos fazem e também cantamos a música *Senhora Santana* (que fala do seu cavalinho).

Na aula seguinte demos continuidade neste trabalho, inclusive estendendo a atividade para as outras turmas de Infantil III e IV. Levei para a aula alguns copos de plástico propondo que pesquisássemos tipos de sons que aqueles copos poderiam produzir. Distribui um par de copos para cada aluno e após descobrirmos algumas possibilidades, fizemos juntos alguns sons e eu propus uma maneira de bater os copos, tocando boca-com-boca. Esta percussão produzia um som grave que se assemelha com os andar do cavalo. Neste momento, ao modo como fizemos com os sons vocais, experimentamos diferentes nuances com os sons dos copos (mais rápido, mais lento, mais forte, mais fraco, etc...)

Numa das turmas, Luiz (um aluno) quis mostrar um som que ele havia *descoberto*. Ele batia o corpo de um copo na boca do outro, produzindo um som agudo e suave. Destaquei a todos como o Luiz tinha achado um som diferente e interessante. Todos fizemos juntos aquele som, e eu tive a idéia de desenvolver uma atividade, que posteriormente denominei de “O Cavalinho”. Comecei fazendo o som sugerido por Luiz, e contando (improvisando) uma história de um cavalinho que morava numa fazenda e que gostava de caminhar e correr pelos campos e que de tanto comer capim, se tornou um “cavalão”, mudando neste momento a maneira de bater os copos, batendo-os boca-com-boca e assim produzindo um som grave. Exploramos algumas possibilidades de *andamentos, intensidades, e timbres* (o cavalo parava para beber água e relinchava), e depois ele saía para andar na cidade. Para imitar o som do cavalo andando no asfalto nós batíamos os copos fundo-com-fundo, produzindo um som forte e agudo. Por fim o cavalo voltava para a fazenda.

Este relato ilustra a riqueza de possibilidades que podem ser geradas ao trabalharmos com um planejamento aberto às oportunidades, emergências e contribuições das crianças durante a aula. A brincadeira se tornou uma atividade onde pudemos experimentar diferentes timbres, andamentos, intensidades e formas de organização sonora em cada etapa do jogo, tudo isso trabalhado de uma maneira lúdica, educativa e prazerosa. E também de uma forma e contexto que capturou a atenção e presença das crianças durante todo o processo.



Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo pesquisar a prática de jogos de improvisação na educação musical escolar, por meio de estudos de fundamentação teórica em literatura especializada no assunto, bem como no desenvolvimento prático dos jogos em contextos de escolas de educação pública. Após este desenvolvimento, empreendemos uma análise dos dados e das observações coletadas nestas atividades.

No processo de desenvolvimento dos jogos com os alunos, pudemos observar a fluência de tais atividades nos referidos contextos. A educação pública possui especificidades que para o desenvolvimento de atividades musicais, em particular os jogos de improvisação, necessitam ser consideradas, como o grande número de alunos por sala (em média 30 alunos), a seriação, a organização seqüencial dos currículos, a disposição dos alunos nas aulas, todos estes elementos influem no desenvolvimento das atividades com os educandos.

De nossa pesquisa, constatamos que os jogos de improvisação constituem-se em excelentes estratégias para o ensino musical de crianças de diferentes idades. Neste trabalho desenvolvemos jogos com crianças pequenas de educação infantil (3 a 6 anos) e também com crianças matriculadas no 1º ciclo do ensino fundamental (de 7 a 10 anos).

Desenvolver os jogos com diferentes idades nos possibilitou conhecer melhor como as crianças em cada faixa etária se relacionam com o fazer musical, e com isso podemos oferecer propostas de atividades que sejam significativas e eficientes para o ensino musical das crianças.

Os jogos que desenvolvemos possuíam características sintonizadas com as fases de desenvolvimento psicológico das crianças, neste sentido valemo-nos principalmente das pesquisas de Brito (2001, 2003, 2008), e Delalande (1995), para a classificação destes jogos. Estes autores, baseados nas etapas de desenvolvimento psicológico postuladas por Jean Piaget, classificam os jogos em três fases: *sensório motor*, *simbólico* e *com regras*.

Crianças em processo de musicalização, devem participar de propostas diversificadas como atividades de escuta musical, brincadeiras cantadas, atividades com movimentos, instrumentos musicais, objetos sonoros, sonorizações, entre outras possibilidades, que podem e devem integrar o conjunto de propostas um trabalho de musicalização. Neste sentido os jogos de improvisação entram como estratégias privilegiadas para o ensino de crianças, pelas diversas características já aqui apontadas, dos jogos e das crianças.



Referências

BRITO, Maria T. A. *Koellreutter Educador: O Humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. *Os Jogos de improvisação no processo de musicalização*. In: LIMA, Sonia A. (org). *Educadores musicais de São Paulo: Encontros e reflexões*. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

_____. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 p. Tese. (Doutorado em comunicação e semiótica). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

DELALANDE, François. *La música és un juego del niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995

GAINZA, Violeta H. *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.

GOULART, Diana. *Quatro educadores: Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodaly: Semelhanças, diferenças e especificidades*. Disponível em. <http://www.dianagoulart.pro.br/bibliot/dkos.htm>. Acesso em 07/11/2009.

KOELLREUTTER, H.-J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: *Educação musical: Cadernos de estudo*, Nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, PP. 45-52.



Lei 11.769/2008 e escolas municipais de ensino fundamental: um estudo na cidade de Santa Maria/RS

Laila Azize Souto Ahmad
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS
lailasoutoahmad@gmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS
claubell@terra.com.br

Resumo: Este estudo faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, o estudo está vinculado à linha de pesquisa Educação e Artes e ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM. O foco do estudo consiste em investigar a presença/ausência da música nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria frente à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Especificamente objetiva-se (a) conhecer como o ensino de arte aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais de ensino fundamental, no que se refere à educação musical; (c) identificar quais ações institucionais as escolas indicam para o processo de implementação da Lei 11.769/2008. A abordagem metodológica do estudo é quantitativa e qualitativa, tendo como método de pesquisa um *survey* de desenho *interseccional*. Os sujeitos da pesquisa serão coordenadores pedagógicos e os instrumentos para coleta de dados serão questionários auto-administrados. A análise dos dados ocorrerá na redução inicial dos dados das questões fechadas em gráficos e tabelas, a partir das respostas comuns serão estabelecidos eixos analíticos para a análise qualitativa. O estudo, ainda não possui resultados, pois a coleta de dados foi iniciada no final do mês de maio e terminará no mês de agosto.

Palavras-chave: Escolas municipais de ensino fundamental, Lei 11.769/2008 e Educação musical.

Delineamento do estudo

Este estudo traz discussões acerca da música e da educação musical, considerando o macro espaço político o qual, é responsável pela formulação de políticas educacionais, e o micro espaço que compreende a escola, sala de aula e as práticas docentes, onde são implementadas as políticas educacionais (MAINARDES, 2006). Desta maneira, será abordada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, a qual insere o Ensino de Arte e a Lei 11.769/2008, que orienta sobre a obrigatoriedade do conteúdo música nas escolas de educação básica.

Parte-se do pressuposto que através da Lei 11.769/2008 a música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte, deverá ser trabalhada. Entretanto, considerando o



histórico que se tem em relação às articulações entre macro e micro espaço político, principalmente em relação às políticas educacionais vinculadas a arte na escola, a qual na maioria das vezes não traz as quatro linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais e dança) para o contexto escolar, faz-se necessário, refletir criticamente a forma que será implementada à Lei 11.769/2008, pois se está for de fato compreendida e posta em prática, à música como conteúdo se efetivará nos micro espaços políticos, escolas e salas de aula.

Sobretudo questionamentos, são inferidos em relação à implementação desta Lei: Será que as escolas estão tendo conhecimento das políticas educacionais formuladas? Como ocorre a articulação do macro espaço político, o qual orienta a formulação de políticas com o micro espaço a escola, a sala de aula e as práticas docentes? Com a Lei 11.769/2008, o conteúdo música fará efetivamente parte das escolas de educação básica? Quem serão os responsáveis por desenvolverem conteúdos musicais, nestes contextos? Será que as escolas possuem recursos materiais, físicos e humanos para o trabalho com música? Que tipo de atividades musicais vem sendo trabalhadas nos contextos escolares da educação básica e como as escolas se colocarão diante da Lei? Como a música se articula/rá ao ensino de arte nas escolas? O *locus* deste estudo abrange especificamente a Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria/RS.

Neste contexto, tem-se como objetivo geral do estudo investigar a presença/ausência da música nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria frente à Lei 11.769/2008, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Especificamente objetiva-se: (a) conhecer como o ensino de arte aborda e desenvolve os conteúdos musicais nas escolas municipais de ensino fundamental de Santa Maria; (b) mapear as condições materiais, físicas e profissionais existentes nas escolas municipais de ensino fundamental, no que se refere à educação musical; (c) identificar quais ações institucionais as escolas indicam para o processo de implementação da Lei 11.769/2008.

Espera-se que os resultados da pesquisa gerem possibilidades para a implementação da música, como conteúdo do componente curricular arte, em todas as escolas municipais de educação básica em Santa Maria/RS. E ainda, que através da pesquisa se possa criar e articular políticas educacionais locais, junto a Secretaria de Município de Educação¹ - SMEd para o desenvolvimento da educação musical nas escolas do município.

Encaminhamentos metodológicos

¹ A secretária de educação na cidade de Santa Maria é nomeada desta forma.



A abordagem metodológica da pesquisa será quantitativa e qualitativa considerando os objetivos para os quais o estudo se propõem. De acordo com Gatti (2002)

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2002, p. 29).

Os dados quantitativos serão oriundos dos questionários auto-administrados, das repostas fechadas, as quais serão reduzidas em quadros organizacionais, tabelas e gráficos.

O método de pesquisa se constituirá num *survey*. Segundo Babbie (2003) métodos de *surveys* possibilitam atender uma população maior de sujeitos, para assim ter uma amostragem mais representativa referente ao tema que será pesquisado.

[...] *survey* por amostragem são utilizados por oposição ao estudo de toda a população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou uma parcela da população – uma amostra – de uma população total da qual amostra foi selecionada (BABBIE, 2003, p. 113).

Na presente investigação, será analisada uma parcela ou amostra da população que compõe a unidade escola, sendo que, esta amostra será representada por 46 coordenadores pedagógicos de escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Santa Maria. A população total de escolas de ensino fundamental de Santa Maria se configura em 57 escolas, entretanto, em muitas escolas não tinham os anos finais, assim foram selecionadas 46 escolas para a pesquisa, pois estas possuem anos iniciais e finais correspondendo o todo do ensino fundamental.

Os sujeitos serão coordenadores pedagógicos por compreender que estes profissionais estão atuando diretamente junto aos professores, e tem acesso ou deveriam ter diariamente aos planejamentos pedagógicos. E, por estes profissionais possuem conhecimentos acerca das políticas educacionais elaboradas, neste caso à Lei 11.769/2008.

Os instrumentos de coleta de dados serão questionários auto-administrados, os quais são importantes instrumentos para a coleta de dados em uma pesquisa com um número significativo de participantes (ver LAVILLE e DIONNE, 1999). Conforme Babbie (2003), os questionários devem ser construídos visando os objetivos para os quais a pesquisa se destina.

Foram entregues 46 questionários auto-administrados para que os coordenadores pedagógicos respondessem, 10 foram entregues pessoalmente pela pesquisadora responsável e 36 foram deixados nas caixas de correio das escolas através da Secretária de Município de



Educação – SMed. Foi feito contato por telefone em média duas ligações para cada escola para esclarecer dúvidas e questionamentos que as escolas poderiam ter sobre a pesquisa, durante os telefonemas 3 escolas disseram não ter recebido os questionários, assim estes foram enviados novamente por e-mail. A coleta dos dados teve início no final do mês de maio e o término da coleta ocorrerá no mês de agosto de 2010.

Após retornarem os questionários será iniciada a etapa de análise dos dados, que ocorrerá através da tabulação das respostas fechadas em quadros organizacionais, tabelas e gráficos. A partir das respostas comuns serão estabelecidos eixos analíticos para uma análise qualitativa. O estudo até o presente momento não possui resultados.

Políticas educacionais: qual o lugar da música na escola?

Ao longo dos anos tem sido recorrente pesquisas em torno das políticas educacionais, as quais orientam o trabalho com arte e especificamente com música e educação musical nas escolas de educação básica. As pesquisas têm destacado a amplitude da legislação (LBD 9.394/96 e PCN - arte), demonstrando que as Leis em relação ao “ensino de arte” não garantem, de forma efetiva, a presença da música nos currículos escolares e práticas docentes.

Nas pesquisas de Penna (2001b, 2002, 2008), Souza et al. (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Fernandes (2004), Del Ben (2005), Del Ben et. al. (2006), Santos (2006), Hirsh (2007), Guimarães (2008), Wolffenbüttel (2009), Furquim (2009a) e Subtil (2009) encontram-se resultados que refletem a “carência” do ensino de música na educação básica, ainda que, existam políticas educacionais para o ensino de arte, as quais indicam um trabalho com música na escola.

Destaca-se que mais do que formular políticas educacionais que tragam o ensino de música para o micro espaço escola e sala de aula, precisa-se articular estas as realidades educacionais postas nestes contextos, pois o macro espaço, na maioria das vezes não considera as peculiaridades existentes nas escolas, assim gerando a inexistência da linguagem música no espaço escolar até o presente momento.

As pesquisas citadas tiveram como sujeitos professores de arte/música, diretores e coordenadores pedagógicos, professores de anos iniciais de escolarização, bem como professores que são de licenciados em outras áreas do conhecimento (letras, geografia, história, entre outras), mas que ministravam aulas de arte/música nas suas escolas. Os fatores desta não existência do ensino de música nas escolas de educação básica, conforme a maioria



dos pesquisadores, somam-se: a falta de professores especialistas em música, de recursos materiais, além dos baixos salários.

Outro fator que é recorrente nas pesquisas em relação à carência da música nos currículos escolares está atribuído à legislação de 1971, implementada pela Lei 5.692, a qual instituía no art. 7º, a obrigatoriedade de disciplinas como “[...] Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

A partir da Lei 5.692/71, a educação artística tornou-se obrigatória nos currículos escolares, tendo esta, uma perspectiva de integralidade das linguagens artísticas que eram: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, através da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 23/73.

Porém, a interpretação dada ao Parecer do CFE nº 540/77, o qual tratava das questões do planejamento curricular da educação artística, com relação à prática docente da disciplina, foi polivalente, e não de integralidade. Assim, “[...] a polivalência em arte, tanto na formação do professor quanto no ensino das escolas, resultou numa fragilização do ensino de arte devido à forma superficial com que foram trabalhadas as especificidades de cada linguagem artística” (HIRSH, 2007, p. 17). Desta forma, a música e as artes cênicas, na maioria das vezes, ficaram fora das atividades escolares, pois essas atividades eram calcadas principalmente nas artes plásticas. Todavia, isso não pode ser generalizado, pois existiram práticas significativas e de integralidade das linguagens durante a vigência da Lei 5.692/71.

Devido à ausência das linguagens artísticas, tanto nos contextos escolares, quanto nas práticas docentes, como demonstravam as pesquisas relacionadas à Lei 5.692/71, houve a necessidade de se resgatar as especificidades de cada modalidade artística, sendo assim, o que ocorreu foi à mudança da nomenclatura, de educação artística para ensino de arte (ver BELLOCHIO, 2000).

Posteriormente, com a implementação da LDB 9.394/96, houve esta modificação na nomenclatura (de educação artística para ensino de arte). No entanto “apesar de alguns estudos interpretarem as duas Leis (5.692/71 e 9.394/96) como sendo distintas [...]” não se vê “distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, [...]” (PENNA, 2008, p. 120).

Em decorrência da LDB 9.394/96, foram organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN), que orientam o trabalho específico com as quatro linguagens, música, teatro, artes visuais e dança. As linguagens artísticas possuem um PCN próprio denominado arte.



Os PCN são documentos curriculares que servem para orientar a prática docente, entretanto, não apresentam caráter obrigatório. Assim,

[...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como disciplinas específicas, mas, sim, como modalidades da grande área arte. Em função disso, a presença das diversas modalidades artísticas não é obrigatória em todo currículo do ensino fundamental (DEL BEN, 2006, p. 67).

Considerando o que a autora destaca, como as linguagens artísticas não são compreendidas como disciplinas curriculares no ensino fundamental, estas podem não ser trabalhadas, pois o componente curricular arte, pode ser entendido como o desenvolvimento de uma das linguagens artísticas, assim podendo não contemplar as outras três modalidades artísticas dentro do contexto escolar, o que tem ocorrido com frequência.

Ainda, para Penna (2008, p. 132), a “[...] flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio, [...]” não garantem a presença da música de forma expressiva e efetiva nos currículos escolares, e isso também vai ao encontro dos resultados das pesquisas já citadas anteriormente.

Desta forma, a abrangência que compreende o ensino de arte nos diferentes documentos legais, e as diversas pesquisas que sinalizavam para a “ausência” do ensino de música no espaço da escola, conduziram, entre os anos de 2004 e 2006, à organização de movimentos através do GAP², que reuniu cantores renomados no cenário da MPB³ brasileira, pesquisadores em educação musical e associações nacionais e internacionais, dentre as quais, destacam-se a presença efetiva da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), *International Society for Music Education* (ISME), estes uniram-se para discutir e elaborar uma Lei que conduzisse para a obrigatoriedade da música na escola (ver SOBREIRA, 2008).

Neste contexto, em 2006

[...] um projeto de lei foi apresentado pela Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal [e aprovado pela Senadora Marisa Serrano (PSDB-MT)]. O projeto 330/06, propõe alteração do artigo 26 da Lei 9394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em 18 de agosto de 2008 o projeto passou a vigorar como Lei 11.769/2008 (SOBREIRA, 2008, p. 46).

Figueiredo (2008) destaca que à Lei 11.769/2008 institui a obrigatoriedade do conteúdo música, o qual “[...] certamente contribuirá para a presença da mesma na escola” (FIGUEIREDO, 2008, p. 6). Todavia, os sistemas educacionais terão que organizar ações

² Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
³ Música Popular Brasileira



frente à nova perspectiva de política educacional, pois “a legislação sozinha não poderá mudar a realidade” (Ibid., p. 9). Contudo,

Para que se efetive a presença de uma educação musical consistente e continuada na escola brasileira, ainda é preciso maiores esclarecimentos sobre o ensino de arte e sobre os profissionais responsáveis por este ensino. É nesta direção que o novo projeto de lei foi encaminhado, acrescentando ao texto da LDB a informação que garante a música como um desdobramento do ensino da arte que, por sua vez, já é obrigatório (FIGUEIREDO, 2008, p. 4-5).

Sendo assim, emergem reflexões acerca das problemáticas nas políticas educacionais para o ensino de arte e música, pois percebe-se que, por mais que o componente curricular arte esteja previsto na LDB 9.394/96, e em outros documentos oficiais e institua o trabalho com música e as outras três linguagem artísticas, não se tinha/tem garantia da música nos currículos escolares e práticas docentes. Esta falta de interlocução entre macro e micro espaço gera insegurança, pois não se tem garantia sobre a efetivação das linguagens artísticas nas escolas. Contudo, é necessário compreender como as legislações são entendidas pelos sistemas educacionais, logo, como “[...] as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas” (PENNA, 2008, p. 138), das escolas.

Assim, considera-se que através deste estudo será possível gerar conhecimentos significativos para a mobilização da Secretaria de Município de Educação – SMEd na articulação de políticas locais para as escolas municipais de educação básica, tornando desta maneira, a música conteúdo ou disciplina curricular nas escolas de educação básica deste município.



Referências

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. 3º ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2000.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases da para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 1.284, de 1973*. Secretária de Ensino de 1º e 2º graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982, incluindo a resolução CFE nº 23/73.

_____. Conselho Federal de Educação. Brasil. *Parecer nº 540/77*, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.

_____. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997a. v. 6.: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacional*. (5º a 8º série). Brasília, 1998 a, v. 7: Arte.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008. p.01.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, nº 2, p. 65-89, 2005.

DEL BEN, Luciana Marta et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6. 1 CD ROM.

FERNANDES, José Nunes. Normatizações, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. In: *Revista da ABEM*, vol. 10, n. 10, p. 75-87, Porto Alegre/RS, mar. 2004.



FIGUEIREDO, Sérgio Luís. A ABEM e o projeto de música na escola. In: I SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR E O III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS-ENECIN, 2008. *Anais...* Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Acesso em: maio de 2009.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. *A educação musical em escolas municipais de Camobi- Santa Maria/RS: um estudo com diretores*. Monografia (Especialização) Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009a.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUIMARÃES, Leila. *Políticas públicas educacionais – prática musical na escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo/SP, 2008.

HIRSH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 27, n° 94, p. 47-69, jan/abr 2006a.

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

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II- da legislação a prática escolar. In: PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Lucimar Marchi dos. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: *Revista da ABEM*, n°20, p.45-51, Porto Alegre/RS, set.2008.



SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 4, n° 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

VITORINO, Larissa Freitas; MORAES, Ana Carla Machado; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 464-491.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.



Lições de Interação em um Curso de Violão a Distância

Paulo David Amorim Braga
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com

Giann Mendes Ribeiro
UERN/IFRN/UFRGS/CAPES
giannribeiro@gmail.com

Resumo: O artigo ora apresentado consiste num recorte de uma pesquisa-ação, cujo propósito foi adaptar um curso coletivo de violão para a modalidade a distância. O objeto da investigação foram os padrões de interação que ocorriam durante o curso a distância, sobretudo nas videoconferências. O objetivo principal da pesquisa foi analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados ao longo do referido curso. Os objetivos específicos foram: planejar e definir uma estrutura de ensino condizente com a abordagem de ensino coletivo de violão; avaliar a eficácia das interações durante a implementação do curso; promover uma experiência de formação reflexiva para os professores que ministraram o curso. Com base no referencial teórico, foram definidas quatro categorias de interação: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. Tais categorias foram tomadas como parâmetros para elaborar um modelo de análise dos padrões de interação. Na parte final do artigo, são apresentadas oito Lições de Interação, que traduzem as conclusões mais importantes no que se refere aos padrões de interação observados nas videoconferências do curso de violão a distância.

Palavras-chave: interação, violão, curso a distância.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, o ensino de música a distância tem deixado de ser apenas uma remota possibilidade para se tornar uma realidade cada vez mais presente no cenário da educação musical. No exterior, muitas instituições de ensino musical vêm oferecendo cursos de instrumento a distância (ORTO, 2006; HANCE, 2004) e algumas já organizaram até mesmo mestrados a distância (BANNAN; GOHN, 2004). No Brasil, cursos de licenciatura em música a distância, oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil, começaram a se tornar realidade desde 2006 (CM NEWS, 2006; UAB/MEC, 2006). Sob a coordenação de IFES como a UFRGS, a UFSCar e a UnB, esses cursos estão atendendo a alunos em pólos de vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Acre, abrindo perspectivas para que a EaD se firme como uma alternativa viável para a formação de professores de Música (BRAGA; RIBEIRO, 2008).

Foi diante desse quadro que surgiu o interesse em realizar uma pesquisa de doutorado, cujo propósito era adaptar um curso coletivo de violão, chamado Oficina de



Violão, para a modalidade a distância. A idéia foi despertada a partir da constatação da necessidade de remodelar a estrutura pedagógica do referido curso, que funciona como uma atividade de extensão da Universidade Federal da Bahia. Muito do trabalho de pesquisa foi constituído de ações, através das quais foi possível tornar o curso de violão a distância uma realidade. Mas além do aspecto prático, precisávamos definir aquele que seria objeto de nossa investigação. Diversos aspectos do ensino de violão mediado por computador nos interessavam como foco de estudo, mas depois de analisar muitas alternativas, definimos que a *interação* seria o objeto de pesquisa. Assim, a questão de pesquisa que orientou todo o processo foi a seguinte: que padrões de interação, entre professor e estudantes e estudantes entre si, seriam mais freqüentes e significativos para a construção do conhecimento na Oficina de Violão a Distância¹?

1. Objetivos

O objetivo principal da pesquisa foi analisar e refletir sobre os padrões de interação mais freqüentes e pertinentes observados durante a Oficina de Violão a Distância. Os padrões de interação que nos interessavam mais eram os que aconteciam a distância, no caso do nosso curso, através do fórum de discussão e principalmente da videoconferência. Outros objetivos foram: Planejar e definir uma estrutura de ensino condizente com a abordagem de ensino coletivo de violão; avaliar a eficácia das interações durante a implementação do curso; promover uma experiência de formação reflexiva para os professores que ministraram o curso.

2. Fundamentação Teórica

A escolha por um enfoque colaborativo, que privilegiasse um alto nível de “conversação musical”, foi considerada essencial para o planejamento e realização da Oficina de Violão a Distância. Swanwick (2003) foi a referência mais importante que adotamos para caracterizar o que entendemos por interação:

Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais (...). Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitando o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias

¹ Oficina de Violão a Distância foi o nome adotado para o curso de violão a distância que planejamos e ofertamos no decorrer da pesquisa.



naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo o que está envolvido com esses aspectos (p. 66-67).

Se por um lado o aluno deve ser estimulado a se tornar autônomo, a buscar seus próprios caminhos, por outro, ele também deve ter a oportunidade de interagir com outros, tanto com os colegas quanto com o professor. Swanwick destaca algumas necessidades importantes do aluno, como a de interagir socialmente, e uma outra necessidade que é muito forte na área de música, mais especificamente no estudo de instrumentos, que é a de “querer imitar outros”. Principalmente para alunos iniciantes, muito do que se aprende está baseado na imitação, na observação de bons modelos de performance.

O que tínhamos em mente, ao criar o curso, era possibilitar não somente interações constantes, através de um fórum de discussão e de videoconferências, mas também fomentar diálogo e trabalho em equipe de maneira a produzir uma experiência de aprendizagem que fosse a mais significativa possível para os estudantes. Para tanto, foi necessário que fizéssemos uma reflexão sobre as formas particulares como ocorrem as interações, especialmente o trabalho colaborativo em aulas coletivas de violão.

Para tornar a nossa investigação viável, precisávamos trabalhar com base em categorias claras, que nos ajudassem a reconhecer os padrões de interação que seriam investigados. Assim, definimos tais categorias identificando temas muito recorrentes em pesquisas no campo da EaD, as quais apontam características importantes na construção social bem sucedida de conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 247). Essas categorias, que nomeamos de elementos de interação, são as seguintes: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. É importante frisar que essas categorias não foram simplesmente “transplantadas” de outras pesquisas, mas foi preciso adaptá-las ao contexto de aulas coletivas de violão. Explicamos a seguir em que consistem as quatro categorias de interação.

2.1 Facilidade de expressão

Consideramos como “facilidade de expressão” a habilidade de o professor se expressar verbalmente e, principalmente, a capacidade de se colocar como um bom modelo de execução musical, um modelo de “comportamento musical sensível” (SWANWICK, 2003, p. 67). Essa categoria foi registrada sempre que a interação era predominantemente em um único sentido, do professor para os alunos.



2.2 Inclusão

A aula coletiva de instrumento pode ser definida como aquela em que se busca o envolvimento de todos os estudantes da turma em cada atividade, na maior parte do tempo (TOURINHO, 2006). Esse foi um princípio que também procuramos colocar em prática e observar em nossa análise. A inclusão acontece quando alguém que apresenta uma dificuldade é auxiliado, geralmente pelo professor, com o propósito de ser integrado a uma atividade na qual não teria condições de participar inicialmente. A inclusão visa à participação de todos numa determinada tarefa, mas ainda não requer alguma forma de auxílio mútuo.

2.3 Senso de solidariedade

O senso de solidariedade acontece quando há algum trabalho colaborativo, o que é um aspecto essencial da aula coletiva de instrumento. Em se tratando de ensino coletivo de violão, o trabalho em grupos de tamanhos variados apresenta-se como momento propício para o desabrochar do senso de cooperação. O senso de solidariedade ou cooperação é um ponto muito destacado por educadores musicais que trabalham com metodologias de ensino coletivo de instrumento (CRUVINEL, 2005, p. 95). Para que uma performance em conjunto envolva algum senso de solidariedade, é preciso que o grupo demonstre a capacidade de se escutar e observar mutuamente.

2.4 Síntese de vários pontos de vista

Quando se passa algum tempo discutindo sobre determinado assunto, depois de várias opiniões serem apresentadas, é importante que o professor saiba conduzir a discussão a um fim. Para isso, faz-se necessária a capacidade de sintetizar os muitos pontos de vista. Isso é o que alguns chamam de “costura textual”, que consiste em produzir meta-comentários que sintetizem o estado de uma discussão, identificando temas unificadores e pontos de desacordo (FEENBERG, 1989, p. 33). Na aula de música, podemos considerar que existe uma espécie de “costura musical”, que acontece quando o professor gerencia uma performance em que idéias “novas”, que os alunos trazem, são aproveitadas e inseridas na música em estudo. Também podemos conceber que essa síntese, em música, seria o equivalente a definir as alternativas mais viáveis para uma performance, aproveitando algo do que cada aluno sugeriu num determinado momento ou período do curso.



3. Metodologia

A metodologia que empregamos foi a pesquisa-ação, que pode ser definida como uma modalidade investigativa em que se busca a resolução de um problema coletivo, com a participação efetiva dos envolvidos na questão:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p.14).

Os procedimentos metodológicos se organizaram de modo cíclico, ou seja, “com um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e a seu próprio contexto” (MORIN, 2004, p. 56-57).

Ao longo da Oficina de Violão a Distância, procedemos à coleta de dados nos três meios de comunicação utilizados no curso – videoconferência, fórum de discussão e encontro presencial – sendo que a videoconferência foi o principal destes, tanto pela frequência com que foi realizada, como pelo nível de interação que proporcionou. As doze videoconferências² realizadas ao longo do curso foram gravadas e, graças a essa forma de registro, foi possível analisar detalhadamente como aconteciam as interações entre professor e alunos³, e a comunicação dos alunos entre si.

Na análise dos dados, foram observadas as etapas descritas a seguir.

3.1 Diálogo de avaliação das videoconferências

Os dois professores que planejaram o curso, e que se alternaram na realização das aulas, dialogaram via MSN⁴, com o propósito de refletir sobre as interações realizadas em cada videoconferência. Esse instrumento equivale ao que alguns denominam de relatório coletivo.

² O curso foi estruturado em três módulos, cada um com cinco semanas de duração. Nas quatro primeiras semanas de cada módulo, a turma interagiu com o professor através de videoconferências e, na quinta semana do módulo, havia um encontro presencial.

³ Os seis alunos selecionados para a Oficina de Violão a Distância tinham entre 14 e 16 anos e estavam matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (antigo CEFET) na cidade de Mossoró-RN, que nos apoiou na realização da pesquisa, inclusive cedendo suas instalações e equipamentos.

⁴ Software da empresa Microsoft que permite a troca de mensagens instantâneas. Recurso também conhecido como chat, ou bate-papo.



3.2 Observações sobre as unidades de análise das videoconferências

Depois de organizar os dados dos diálogos de avaliação, dividindo-os em unidades de análise, foi realizada uma espécie de síntese do que havíamos discutido em cada trecho da videoconferência. Essas observações nos permitiram identificar com maior precisão as categorias de interação que aconteciam em cada momento das aulas. Esse foi um processo fundamental para que pudéssemos reconhecer e classificar determinados padrões de interação.

3.3 Elaboração de “Lições de Interação”

Tomamos como referência um processo analítico que foi empregado por Morin e mais dois professores (MORIN, 2004, p. 43), em uma pesquisa-ação cujo objetivo era analisar e refletir sobre um modelo “espontâneo” ou “aberto” de pedagogia. Tal processo de análise é sintetizado na Figura 1.

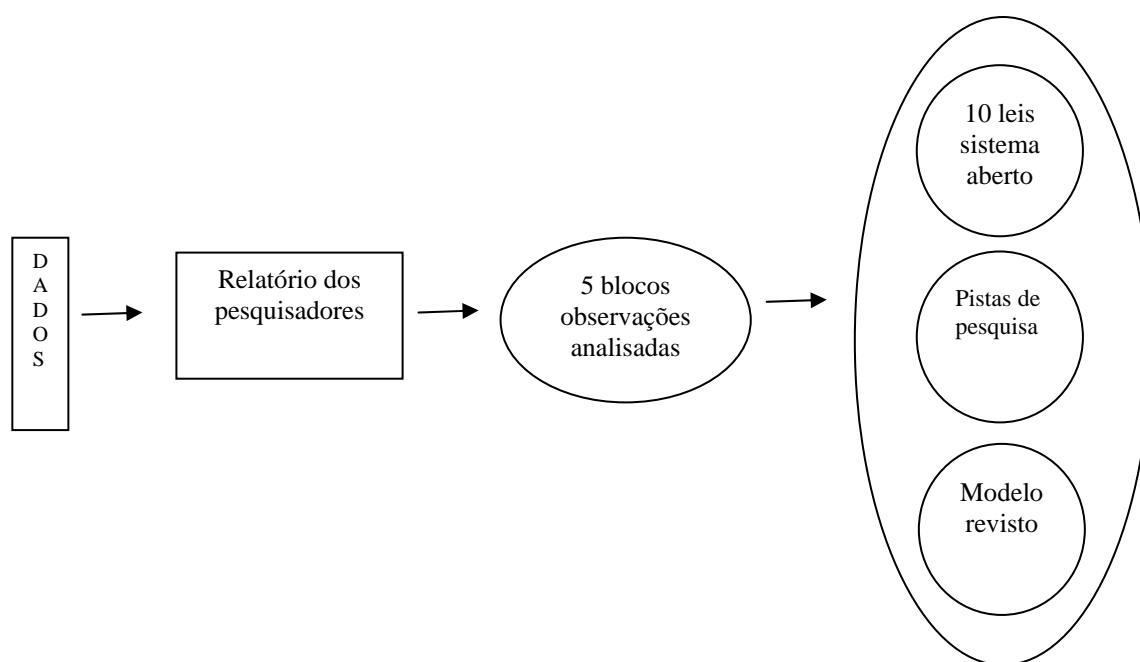


FIGURA 1: Síntese das análises efetuadas numa pesquisa-ação.

Fonte: Morin (2004, p. 43).

Em nossa análise, passamos por fases similares àquelas propostas por Morin. Primeiramente, coletamos os dados, sobretudo através de gravações em vídeos. Em segundo lugar, realizamos diálogos de avaliação das videoconferências, com função equivalente ao que Morin designou de “relatório dos pesquisadores” ou relatório coletivo. Como terceiro passo, elaboramos observações sobre as unidades de análise das videoconferências, cuja função era

sintetizar as principais idéias a respeito dos padrões de interação percebidos. Como quarta e última etapa, engendramos as conclusões, que denominamos de “Lições de Interação”.

De fato, em nossa pesquisa, o processo de análise reflexiva teve seu ápice na redação de Lições de Interação, cujo teor tem, em essência, o mesmo propósito daquilo que Morin denominou de “leis de um sistema aberto”, que apontavam “pistas de pesquisa” e proporcionaram uma revisão do modelo de pedagogia aberta. Desse modo, ao final de cada módulo, tínhamos Lições de Interação, ou pelo menos esboços delas, de modo que, com base nessas pistas e em todo o processo vivenciado, era possível revermos nossa prática pedagógica para o módulo seguinte.

4. Principais Resultados

A elaboração das Lições de Interação nos auxiliaram a conceber uma espécie de modelo de avaliação das interações, que começou a tomar forma durante a análise das videoconferências do Módulo 1 do curso. Esse modelo de avaliação pode ser definido por meio de duas premissas. A primeira premissa é: *a ordem em que os elementos de interação aparecem no modelo – facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista – indica um grau crescente de interação e trabalho colaborativo.* A segunda premissa é: *os elementos de interação tendem a se combinar de forma cumulativa.*

Como resultado de todo o processo de análise, chegamos a dezenove Lições de Interação, que traduzem as conclusões mais importantes no que se refere aos padrões de interação observados nas videoconferências do curso de violão a distância. A seguir, apresentamos oito Lições de Interação, aquelas que resultaram de nossas reflexões a partir das quatro videoconferências do Módulo 1 da Oficina de Violão a Distância.

- Lição de Interação 1: Ainda que seja preferível trabalhar aspectos técnicos a partir de músicas, as explicações e demonstrações do professor, em pequenos exercícios para aprender técnica, parecem ser suficientes para gerar interesse e produzir bons resultados em alunos iniciantes.
- Lição de Interação 2: A estratégia de realizar leitura rítmica e métrica é bastante eficaz e apropriada para ensinar-aprender a ler partitura em uma situação de videoconferência, especialmente quando os alunos não estudam previamente os modelos disponibilizados em vídeo. Além disso, a leitura rítmica ou métrica tem a vantagem de permitir melhor compreensão dos alunos, quando há problemas de conexão, do que a execução de exemplos tocados ao instrumento.



- Lição de Interação 3: Para que uma atitude inclusiva seja o mais efetiva possível, o professor deve se predispor a esperar o aluno com dificuldades a assimilar o mínimo necessário para que o exercício seja executado em conjunto com os outros. Não sendo isso possível, é recomendável evitar reprimendas a esse aluno na frente dos outros, e apenas fazer o exercício com quem tiver condições.
- Lição de Interação 4: Alternância entre orientações individuais e o trabalho em grupo pode acontecer sem que a aula se torne monótona, desde que, ao fazer essas orientações individuais, o professor seja objetivo e preciso, atenda aos alunos de forma equitativa e, assim que seja possível, dê oportunidade para que todos toquem juntos, à medida que aprendem cada trecho da peça musical.
- Lição de Interação 5: Um importante meio de fomentar o trabalho em equipe é estimular a observação mútua entre os alunos, além de permitir que eles se ajudem espontaneamente, por meio de um diálogo musical. Como resultado de uma dinâmica de trabalho colaborativo em sala de aula, o grupo tem melhores condições de executar o exercício ou música em conjunto, ou seja, todos são incluídos na performance.
- Lição de Interação 6: Quando os alunos são colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, a tendência é que estes se sintam mais motivados e incorporem o espírito de equipe.
- Lição de Interação 7: Trabalhar músicas bastante conhecidas e apreciadas pelos alunos permite aproveitar as suas experiências prévias, e é essencial para realizar uma “costura musical”, ou seja, para produzir performances mais musicais, em que se fundem os conhecimentos prévios e os “novos”.
- Lição de Interação 8: Para que se alcance o estágio de “síntese de vários pontos de vista”, ou “costura musical”, não é preciso que apareçam explicitamente, no momento-conteúdo em questão, “inclusão”, “senso de solidariedade” ou mesmo “facilidade de expressão”. No entanto, esses aspectos provavelmente só são dispensáveis quando a turma tem conhecimento prévio bastante consistente para construir a performance musical praticamente sozinha.

O teor das oito Lições de Interação aqui apresentadas é suficiente para que se tenha uma ideia da riqueza de aspectos envolvidos nas reflexões que realizamos sobre os padrões de interação observados no curso. As particularidades das interações estabelecidas por meio das videoconferências foram consideradas sem que se perdessem de vista os aspectos essenciais em qualquer relação pedagógica que se baseie nos princípios da aprendizagem colaborativa.



A resposta à questão de pesquisa, sobre quais seriam os padrões de interação mais frequentes e significativos, pode ser resumida na seguinte afirmação: à medida que o curso avançava, o padrão que ia se tornando mais freqüente era aquele que alcança o nível do senso de solidariedade. Esse estágio, que implica em alto nível de trabalho colaborativo, aumentou de maneira considerável ao longo do curso e mostrou-se, também, o mais significativo no contexto da aula coletiva de violão por videoconferência, por promover maior comprometimento e participação de todos.

Esperamos que a pesquisa aqui sintetizada promova reflexões e estimule iniciativas de educadores musicais, inclusive daqueles que trabalham com ensino de instrumento, no sentido de fazerem acontecer as mudanças que urgem no atual cenário da educação musical brasileira. Já é tempo de assumirmos a tarefa de ocupar os espaços e de fazermos com que ensino de música e ensino a distância, especialmente o ensino mediado por computador, deixem de soar como realidades incompatíveis.



Referências

- BANNAN, Nicholas; GOHN, Daniel. Career Development for Music Teachers Through International Distance-Learning Media. *Em Pauta. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS*, v. 15, n. 24, 2004, p.141-153.
- BRAGA, Paulo; RIBEIRO, Giann. Resultados preliminares de um curso de violão a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.
- CM NEWS: O primeiro vestibular de graduação a distância. Contém notícias sobre os cursos de graduação a distância que são oferecidos pela UnB. Disponível em: <http://news.cmconsultoria.com.br/index.php?data_busca=22/03/2006&cmbMes=3&cmbAno=2006#21114>. Acesso em: 23 jun. 2006.
- CRUVINEL, Flavia M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- FEENBERG, Andrew. The Written World: On the Theory and Practice of Computer Conferencing. In: MASON, R. & KAYE, A. (Eds.). *Mindweave: communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 1989. cap. 1, p. 22-39.
- HANCE, Bryan. Experience the energy. *Cleveland Institute of Music*, set. 2004. Disponível em: <<http://www.cim.edu/index.php>>. Acesso em: 17 de abr. 2006.
- MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: Uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: Uma antropopedagogia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ORTO, Christianne. Video Conferencing for Music Performance Education at the Manhattan School. *Campus Technology*. Disponível em: <<http://www.campustechnology.com/article.asp?id=8744>>. Acesso em: 02 de maio 2006.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TOURINHO, Ana Cristina. *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55>. Acesso em: 15 fev. 2008.
- UAB/MEC. Apresenta informações sobre cursos de graduação de instituições federais de ensino superior pelo sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2006.



Linguagem, Música e Educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensteiniana

José Estevão Moreira
UNIRIO
estevaomoreira@gmail.com

Paulo Pinheiro
UNIRIO
pjmp@uol.com.br

Resumo: Wittgenstein percebe que, nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada, não há nenhum limite traçado e este se delinea somente com a linguagem posta em ação. (O próprio conceito de “linguagem” em Wittgenstein não é único). Para se referir a esta “constatação” dos usos contextualizados do que chama de linguagem, o filósofo desenvolve o conceito de *jogos de linguagem* – fundamental para a “pragmática” wittgensteiniana. Uma preocupação com a educação musical, a partir da linguagem, que atente para tais aspectos de uma pragmática wittgensteiniana, deverá – metodologicamente – levar em consideração que a palavra “música” apresenta tantas concepções e usos quantos diferentes forem os contextos nos quais seja empregada. No entanto, não somente o termo “música” mas todo um léxico empregado nas práticas musicais pode ser passível de uma reflexão crítica.

Palavras-chave: educação musical, linguagem, wittgenstein.

Música: problema ontológico ou de linguagem?

Nosso ponto de partida está na seguinte questão: “o que é música?”. Porém, por estranho que possa parecer, não nos interessa a resposta para tal pergunta. O que nos chama a atenção, já de início, é a própria pergunta que promove um direcionamento da resposta. A idéia do *Ser*, de que algo possa ter uma essência à qual se possa referir a qualquer “coisa” que se aproxime de uma categoria tal ou tal – senão a *própria* categoria em *si mesma* –, está implícita nesta formulação em forma de pergunta. Por outro lado, se se propuser uma reformulação de tal questão, teríamos, por exemplo, na pergunta “o que é isso que chamam de música?” a implicação de outro paradigma de consideração do *objeto* [examinado] “música” e que parte do princípio de que possa haver diferentes concepções do que vem a ser música, ou não necessariamente/tão-somente concepções, mas *usos distintos* do termo “música”.

Ambas as questões (“o que é...” e “o que é isso que chamam...”) – com suas matizes e *degradês* de aplicabilidade – são de cunho eminentemente filosófico. No entanto, é importante localizarmos historicamente, no pensamento filosófico do ocidente – *pensamento* não como entidade, mas como atividade humana – em que “sentido” estamos buscando o(s) *sentido(s)* da palavra música, considerando a “natureza” das questões propostas.



Primeiramente, uma abordagem histórica se faz fundamental para a compreensão das diferentes tradições filosóficas do ocidente. Tal perspectiva histórica possibilita a percepção dos contrastes entre os diferentes *modos de pensar* e, portanto, dos *modos de fazer* do homem em suas diversas práticas de “análise” e explicação do mundo – especificamente as que se originaram e se desenvolveram a partir do pensamento e da cosmovisão grega – a fim de que se possa compreender as diferenças paradigmáticas fundamentais do olhar e do pensamento filosófico ocidental de cada período. Michel Dummett, filósofo analítico, divide a tradição filosófica em três grandes períodos:

O primeiro, que vai da filosofia antiga (séc. VII a.C.) até o final do pensamento medieval (séc. XIV), é marcado pelo interesse central pela *ontologia*, ou seja, pela questão sobre o Ser, sobre no que consiste a realidade, qual sua natureza última, sua essência. O segundo caracteriza-se por uma ruptura radical com o primeiro e marca o surgimento da filosofia moderna (séc. XVI-XVII), tendo como questão central a *epistemologia*, a investigação sobre o conhecimento. A resposta à questão sobre o Ser depende, segundo esta nova visão, da resposta sobre algo mais fundamental: o conhecimento do Ser, a natureza desse conhecimento e sua possibilidade. O terceiro período marca a ruptura, por sua vez, da filosofia contemporânea (final do séc. XIX – início do séc. XX) com a filosofia moderna. Essa nova ruptura introduz agora a questão lógico-linguística, ou seja, o conhecimento não pode ser entendido independentemente de sua formulação e expressão em uma linguagem. A questão primordial passa a ser assim a análise da linguagem, da qual dependerá todo o desenvolvimento posterior da filosofia (*apud* MARCONDES, 2005, p.9-10).

Portanto surge aqui um ponto importante que deve ser assumido – um *dever-ser* que não é teleológico, mas sim, metodológico –, a saber: se desejarmos realizar um aprofundamento destas questões filosóficas a respeito da música, há que se levar em conta as observações já levantadas pela filosofia contemporânea (sec. XX e XXI), sem as quais correremos o risco de incorrer em anacronismo. Portanto, na filosofia do ocidente, se o problema do *Ser* (ontológico) passa pelo problema do conhecer (cognitivo), estes passam necessariamente por uma expressão e referencia na linguagem (linguístico).

Isto se explica devido ao fato de que as concepções fundamentais, tidas como alicerce para a formulação de problemas filosóficos até a filosofia moderna, remetiam a Platão e, no bojo dos seus "conceitos-chaves", a linguagem é relegada a um plano secundário "na medida em que [para Platão] ela em nada contribui para o conhecimento do real em sua essência e, conseqüentemente, nem para o ensinamento deste conhecimento" (MARCONDES, 1986, p.83). Platão chega a esta conclusão no diálogo "Crátilo" e, após analisar os *nomes* (substantivos), chega à seguinte aporia:

(a) Não haveria a possibilidade de se conhecer o real através das palavras, pois estas seriam apenas imagens deste real de modo que antes de saber se os nomes são corretos ou não é



preciso conhecer a realidade das coisas representadas por estes nomes. Este é o ponto de vista naturalista.

(b) Por outro lado, se as palavras são fruto de convenções, em nada contribuem para o conhecimento da *coisa em si*, uma vez que são apenas representações da coisa. Estas representações podem, por sua vez variar de uma língua para outra (ex.: chien, cane, perro, hund, dog ou cachorro).

A conclusão aporética do CRÁTILO influenciou fortemente toda uma longa tradição de tratamento da temática da linguagem na filosofia. Ainda de acordo com Marcondes (1986):

[esta tradição] se encontra no DE MAGISTRO de Sto. Agostinho e dá lugar a um intervalo de valorização da linguagem no período medieval [na escolástica de Tomás de Aquino e também com G. Ockham] por influência da lógica aristotélica, para ser retomada entretanto na Filosofia Moderna por Descartes e os racionalistas, bem como pelos empiristas, vindo até o advento, no final do séc. XIX, da Filosofia Analítica, o que marca seu encerramento (MARCONDES, 1986, 85).

Ludwig Wittgenstein

Como dissemos, o presente artigo tem como objetivo levantar questões relacionando educação, música e linguagem. No entanto, sobre isto que estamos nos referindo como “linguagem” é importante definir com clareza – ou o mais próximo possível – o que se quer dizer. Nosso referencial teórico são as ideias de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo alemão de grande importância e influência na produção filosófica do séc. XX e XXI, no entanto, ele próprio não teve uma única concepção de linguagem. O que Wittgenstein trata como linguagem em sua obra, da qual comumente se encontram referências a “dois” Wittgensteins, não é um objeto único: são, por assim dizer, duas concepções distintas, trabalhadas por Wittgenstein no decorrer de sua vida.

O “primeiro” Wittgenstein está preocupado em traçar os limites da linguagem e, portanto, os limites daquilo que se pode pensar e dizer. Compreendem este período, as ideias do *Tractatus Logico-philosophicus* (1921) (WITTGENSTEIN, 2008), obra que se tornou referência para o *positivismo lógico*, a saber, aquele que prima sobretudo pelo conhecimento empírico, e não metafísico. Nesta obra, Wittgenstein busca explicar, no “funcionamento da linguagem”, uma linguagem instrumental, i.e., busca desvendar, promovendo uma conciliação entre lógica e filosofia, uma linguagem restrita aos aspectos sintáticos de uma gramática lógica, e nada mais:



O [*Tractatus*] trata dos problemas filosóficos e mostra, creio eu, que a formulação destes problemas repousa sobre o mau-entendimento da lógica de nossa linguagem. Poder-se-ia talvez apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, deve-se dizer claramente; e sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar. (WITTGENSTEIN, 2008, p.131)

Acreditou ter “resolvido de vez o problema” (WITTGENSTEIN, 2008, p.132), porém, não atentou para o aspecto *fundacional* de suas afirmações e para o fato de que já as primeiras premissas do *Tractatus* (§1 “O mundo é tudo o que é o caso” e §1.1 “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”) aportavam-se em bases metafísicas.

Após o *Tractatus* Wittgenstein “abandona” a filosofia, torna-se professor em uma província austríaca e se depara com uma nova situação: ensinar crianças. Gottschalk (2009, p.8-9) destaca que Wittgenstein, como professor de crianças, elaborou com seus alunos – entre outras atividades – um dicionário ortográfico no qual cada aluno era convidado a escrever sobre algum(s) verbetes, com a condição de que fossem palavras que estivessem acostumados. Gottschalk considera ainda que o contexto das políticas públicas em educação – a reforma escolar austríaca dos anos 20 – contribuiu decisivamente para que Wittgenstein passasse a considerar as atividades envolvidas com a linguagem como parte essencial do sentido de uma palavra uma vez que se primava pela idéia de que o aprendizado não poderia...

se limitar a uma mera observação possibilitada pelo aparato sensório do aluno, que iria paulatinamente por associações construindo significados mais complexos a partir de representações dos dados dos sentidos. O conhecimento deveria ser adquirido ativamente a partir dos interesses do educando e de uma forma integradora, interdisciplinar (GOTTSCHALK, 2009, p.12).

Estas seriam algumas evidências, portanto, de que Wittgenstein passava a considerar, na relação linguagem, mundo e pensamento, uma outra variante: as condições nas quais uma língua é apreendida, e que será o mote de sua “segunda” filosofia. No entanto, esta versão dos feitos de Wittgenstein enquanto professor não se resume a um período tão “feliz” assim. Era considerado um professor muito duro, chegando ao ponto de promover punições severas – e até físicas a seus alunos – o que fez com que sua imagem não fosse estimada entre os camponeses dos vilarejos nos quais ensinou. Wittgenstein abandona o cargo de professor em 1926.

Este episódio na vida de Wittgenstein – acrescidos a outros aspectos de sua excentricidade –, além de ser visto como um afastamento radical do “círculo” de personalidades acadêmicas e discussões filosóficas, é também considerado como um grande



momento que culmina na reformulação de seu projeto filosófico e que, posteriormente, deu origem às idéias do “segundo Wittgenstein”, materializadas principalmente na publicação – póstuma – das *Investigações Filosóficas* (1953). Neste livro, Wittgenstein primeiramente chama a atenção para o fato de que os limites da linguagem não estão traçados e que o sentido só pode emergir no pleno uso da linguagem nas suas situações e contextos específicos.

Recapitulando: as concepções de “linguagem” de Wittgenstein se pautam, ambas, no aspecto sensível da “língua”, porém o primeiro Wittgenstein procura (a) resolver os problemas da formulação de problemas filosóficos, analisando um suposto “funcionamento da linguagem” e traçando limites lógicos para o pensamento e suas expressões – com base na ideia de uma linguagem instrumental e transcendental; já o segundo Wittgenstein atenta para (b) os *usos* da linguagem (língua) e as situações nas quais são empregadas. A tendência *fundacionalista* do *Tractatus* passa a uma abordagem descritiva, onde, partindo da *prática* – a despeito de uma abordagem meramente *teórica* –, Wittgenstein percebe que nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada não há nenhum limite traçado e este se delinea somente na linguagem posta na ação. Para se referir a esta “constatação” o filósofo descreve os usos da linguagem em seus contextos através do conceito metafórico de *jogos de linguagem*. São as idéias do segundo Wittgenstein, sobretudo, que nos interessam para o presente trabalho.

Uma pragmática wittgensteiniana

Apesar de em nenhum momento das *Investigações Filosóficas* haver qualquer referência, por parte de Wittgenstein, ao termo *pragmática*, é comum classificar as suas ideias neste campo da filosofia contemporânea. Isto se dá pelo fato de Wittgenstein demonstrar, nas *Investigações*, que a linguagem cotidiana não se limita aos aspectos formais lingüísticos de regras “impostas” pela teoria. Na verdade, se existem regras, estas regras estão presentes nos *jogos de linguagem* e só podem ser apreendidas através da observação e do jogar. Wittgenstein inicia as *Investigações Filosóficas* criticando uma concepção agostiniana de linguagem – e portanto, uma crítica ao platonismo – de que o aprendizado da língua se dê simplesmente por denominação ostensiva (WITTGENSTEIN, 1975, p.13-14) e refuta, com argumentos baseados na observação da *práxis*, a possibilidade de uma tal linguagem privada, transcendental, trans-histórica e transcultural. Wittgenstein afirma que as palavras só possuem significação no seu uso, em contextos específicos nos quais indivíduos partilhem das mesmas



crenças, valores, pressupostos etc., configurados em diferentes *modos de vida* – outro importante conceito das *Investigações Filosóficas*.

Nesta obra, Wittgenstein propõe um encaminhamento diferente do que havia afirmado no *Tractatus*. Se no *Tractatus* ele determinou peremptoriamente as condições nas quais se deveria dar o funcionamento da linguagem, nas *Investigações* a proposta é não teorizar mas sim observar, descrever e elucidar cada caso *concretamente*. Se se puder estabelecer uma máxima wittgensteiniana, seria esta: “Não pense, mas veja!” (WITTGENSTEIN, 1975, p.42).

Neste espírito de partir de fato “*dos fatos*”, isto é, de situações práticas, Wittgenstein apresenta, nas IF, uma grande sorte de exemplos, ora para demonstrar aplicações práticas de determinados problemas ora como metáfora – sobre jogos, por exemplo. Uma situação apresentada no princípio do livro, constantemente retomada em outros momentos, é o exemplo do construtor e seu ajudante. Ambos, em seu ofício, partilham de um jogo de linguagem que os permitem uma compreensão mútua. Se o construtor diz “lajota”, o ajudante compreende e passa-lhe uma lajota, não sendo necessário que o construtor diga a frase “traga-me uma lajota”. Com isto, Wittgenstein quer apontar para o fato de que em outros contextos, mais complexos, existem informações implícitas, porém, que são claras aos participantes de um mesmo contexto. E não somente isso:

Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação “cinco lajotas” e o comando “cinco lajotas!”? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em *muitos* tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego (WITTGENSTEIN, 1975, p.21).

Isto é, a partir das IF, apesar de tratar dos usos da língua, Wittgenstein admite que a “linguagem” não se limita aos aspectos verbais, tão-somente, mas considera também outros elementos contextuais alheios ao estritamente verbal. A idéia de *jogo de linguagem* é extremamente poderosa e poderíamos nos deter aqui por muito tempo sobre seu conceito. No entanto, considerando que este artigo trata da apresentação de pesquisa em andamento sobre uma proposta de abordagem da música e da educação na perspectiva da linguagem, os conceitos wittgensteinianos foram apresentados de suscintamente de modo a possibilitar um diálogo entre tais questões languageiras e o campo da música e da educação.

Linguagem, Música e Educação: qual o problema?



Uma preocupação com a linguagem que atente para tais aspectos de uma pragmática wittgensteiniana, deverá – metodologicamente – levar em consideração que a palavra “música” apresenta tantas concepções e usos quantos diferentes forem os contextos nos quais seja empregada. No entanto, não somente o termo “música” mas todo um léxico que possa ser empregado nas práticas musicais pode ser passível de uma reflexão crítica. De acordo com Moreira (2009):

o contexto educacional evidencia [uma] sorte de forças, discursos e concepções que não somente a do professor: neste processo, além do professor, a figura do aluno é a primeira que nos vem à tona. Nesse caso, baseando-se na premissa muito usual de que um professor deve estar preocupado em conhecer o universo do aluno, há que se fazer uma outra pergunta: o que o aluno compreende como música? O que é isso que ele chama de música? Esta pergunta pode suscitar a impressão, num primeiro momento, de certo ar de superioridade, de relação vertical e soar até mesmo jocosa, se se partir de um pressuposto equivocado de que o aluno não possui a destreza de nomear e descrever a sua noção de música fundamentado nos jargões correntes de uma suposta “linguagem musical”, como se fosse isso o mais importante – a propósito de uma comum presunção inerente ao espírito e à lógica acadêmica da existência de um domínio (posse/lugar) dos conceitos “corretos” [...] (MOREIRA, 2009, p.2).

E há que se levar em consideração também outras relações e contextos – no complexo processo educacional – nos quais a palavra música é empregada e colocada em *jogo* por diferentes “falantes”: a instituição, os pais, governo, grupos sociais, religiosos, etnias, ongs etc. Em cada contexto haverá implicações distintas.

Se se considerar, portanto, que estas diversas concepções *sui generis* da música são importantes para o processo da educação musical – posto que este “importante” trata-se não de um fato, mas de uma premissa, um princípio do qual se pode discordar –, a problematização de uma ontologia perde a sua *necessidade* e o problema passa então de ontológico para um problema de linguagem, uma vez que estas diversas concepções de música – portadas por e portadoras de representações simbólicas e sociais – estão presentes nos processos comunicativos, de modo que, *sob a alcunha de “música” escondem-se – aos inadvertidos – as mais diversas premissas, valores, mitos, crenças, interesses etc., que emergem e adquirem sentido somente quando contextualizados. A palavra “música” é somente a ponta de um iceberg.*

Ao professor de música – e ao pesquisador em música e cultura de um modo geral – constatar tal fato é abrir-se à capitulação de seus feitos, conceitos e valores que se apresentam como certos, óbvios e inabaláveis e que regem condutas futuras, quando na verdade são construções oriundas de determinado(s) contexto(s) e que – considerando o caráter retórico de



tais feitos – podem tender a análises, afirmações, conclusões e ações com base em pressupostos metafísicos.

Porém, antes que se confunda este trabalho como algo que se prontifica nitscheanamente contra a metafísica, desde já é necessário frisar que não se trata de anti-metafísica. O que se pretende com essa “vigilância” à metafísica é observar que qualquer afirmação peremptória sobre música, para que seja aceita nos mais diferentes contextos, requer que seja verificável por meio de critérios comuns¹, caso contrário, tratar-se-á de uma perspectiva particular que tem seu devido valor e em alguns casos tenderá a uma teleologia também particular. Metafísica, não é um problema - de modo algum! O problema surge quando os oradores não partem de um ponto sobre o qual estão de acordo e, portanto, incorre-se em petições de princípio - aí estamos no campo da retórica.

¹ “O objeto será aquilo que nos é dado a conhecer a partir de conceitos, ou melhor, a partir de regras que exprimem objetividade” (DIAS, 2000, p.25)



Referências

DIAS, Maria Clara. *Kant e Wittgenstein: os limites da linguagem*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (p.1-64).

GOTTSCHALK, C.M. C. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: *Anais da 32ª Reunião anual da ANPED* (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5893--Int.pdf>. Acessado em: 25/05/2010.

MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. (Coleção: Filosofia Passo a Passo; v.59) Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2005.

_____. A concepção de linguagem no ‘Crátilo’ de Platão, in: *Leopoldianum*, Vol. XIII, n° 36, 1986.

MOREIRA, JE. O que é isso que chamam de música? Uma investigação filosófica acerca da linguagem sobre música. In: *Anais (on-line) do IV Encontro de Pesquisa em Música (EPEM)*, da Universidade Estadual de Maringá,-PR: 2009. disponível em: <http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=download&path%5B%5D=44&path%5B%5D=25> (acessado em 29/05/2010)

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. BRUNI, José C. (trad.). São Paulo: Ed. Abril, 1975.

_____. *Tractatus lógico-philosophicus*. Trad. SANTOS, Luís Henrique Lopes dos; 3ª edição; São Paulo: Edusp, 2008.



Material didático para Bateria e Percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material para o ensino coletivo desses instrumentos

Rodrigo Gudin Paiva
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
rodpaiva@floripa.com.br

Rafael Cleiton Alexandre
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
baterafa007@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre materiais didáticos para bateria e percussão. Em uma primeira etapa, um levantamento bibliográfico foi realizado, seguido de análise, onde livros escritos por autores brasileiros e editados no Brasil, a partir do ano 2000, foram categorizados e questões sobre a forma e seus conteúdos foram levantadas. Este levantamento possibilitou identificar que o número de materiais didáticos para bateria e percussão disponíveis no mercado nacional aumentou significativamente nos últimos anos, apontando para uma maior facilidade e acesso a materiais de boa qualidade que possam auxiliar professores e estudantes brasileiros na pesquisa e no estudo desses instrumentos. Em uma segunda etapa, um material didático inédito foi desenvolvido com a finalidade de estabelecer um diálogo efetivo com o professor e privilegiar o ensino coletivo e a prática de conjunto, reunindo composições para bateria e percussão em grupo.

Palavras-chave: Bateria e percussão, material didático, ensino coletivo de instrumento.

Introdução

No Brasil de alguns anos atrás, professores e estudantes de música encontravam muitas dificuldades para o ensino e para o estudo da bateria e da percussão brasileira, visto que a oferta de materiais didáticos voltados para essa área era muito escassa. Em razão dessa carência, o ensino e aprendizado ficavam limitados ao uso de materiais estrangeiros ou apenas de gravações em discos da época.

Quando tomei a decisão de me tornar músico profissional – e lá se vão quase trinta anos -, esbarrei na enorme dificuldade em conseguir material didático que possibilitasse o meu aprimoramento. O que se via nas prateleiras especializadas eram métodos e mais métodos vindos de fora. Eram trabalhos voltados para o rock ou para o jazz e que davam ênfase à aplicação dos rudimentos de caixa da escola americana. Para um músico jovem interessado nos ritmos brasileiros, pouco ou nada havia. (BOLÃO, 2003, p. 5).

Bateristas e percussionistas brasileiros sempre foram conhecidos por sua criatividade e, apesar das dificuldades em se conseguir materiais didáticos no Brasil até



por volta do final dos anos 80, esses músicos sempre buscaram alternativas para o seu aprendizado e desenvolvimento musical. Talvez essa característica se deva à forma de estudo e às condições de informação da época.

Segundo Rosas (2006), o músico brasileiro Arismar do Espírito Santo relata sua experiência:

Comecei a tocar bateria em Santos, aos 17 anos. Aprendi tocando junto com meus discos: Som 3 (Toninho Pinheiro), Oscar Peterson Trio (Ed Thigpen), Quincy Jones (Grade Tate) e outros LPs de Trios (Tamba Trio, Zimbo Trio, Airto Moreira) (ROSAS, 2006, p. 49).

Tocar junto com gravações, tendo como um modelo o estilo de grandes músicos, é uma prática musical e de aprendizagem que ainda é muito utilizada, inclusive pelas novas gerações, como é o caso do baterista Cuca Teixeira. Ele relata que tocar junto com discos foi a sua grande formação, pois, com esse tipo de estudo pode-se desenvolver ritmo, musicalidade, e ajudar a simular uma prática de conjunto¹.

A partir dos anos 2000, com o maior acesso à tecnologia, uma grande quantidade de materiais didáticos surgiu no mercado brasileiro, pelas mais variadas formas de mídia, tais como: livros, livros que acompanham CDs ou DVDs, CD-ROMs, vídeos-aula e sites da internet. Ou seja, uma verdadeira revolução aconteceu para o professor e o estudante de música devido às novas alternativas tecnológicas.

Podemos afirmar, sem dúvida nenhuma, que nos dias de hoje esse quadro mudou para melhor. A percussão e a bateria brasileira estão sendo registradas em livros didáticos e de forma significativa, podendo contribuir para a educação musical. A principal questão a ser refletida no momento é como os professores podem utilizar tais materiais?

Primeira Etapa: Levantamento Bibliográfico

Primeiramente realizamos um levantamento das publicações de autores brasileiros e editados no Brasil a partir dos anos 2000. Foram encontrados 28 livros destinados a essa área, além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet.²

¹ Depoimento do músico Cuca Teixeira em um workshop realizado na Casa da Cultura Dide Brandão na cidade de Itajaí em 15/03/2006.

² Esta primeira etapa foi publicada na íntegra nos Anais do XII Encontro Regional da ABEM Sul, em 2009, sob o título: A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil.



Após o levantamento e a análise realizada, alguns problemas foram encontrados. Observamos que apesar de uma grande quantidade de títulos disponíveis no mercado atual, apenas 10% dessa produção está voltada para o ensino da bateria e da percussão de forma integradora. Ou seja, em sua grande maioria tais materiais didáticos ainda não privilegiam o ensino coletivo desses instrumentos, mas sim, o ensino individual, existindo, portanto, uma lacuna com relação à prática de conjunto.

Outro problema encontrado é que os materiais didáticos ainda são, em sua maioria, resultado de estudos baseados na vivência do próprio autor, não sendo desenvolvidos, portanto, com uma metodologia clara de ensino ou um diálogo mais efetivo com o professor que poderá utilizar esse material.

No caso específico da música, encontramos obras que, mesmo sem pretensão explícita de se caracterizar como método, apenas descrevem uma infinidade de atividades e exercícios que supostamente dariam conta do ensino e levariam ao aprendizado da matéria. (TOURINHO, 1994, p.16).

Também constatamos que 75% dos livros encontrados estão acompanhados de CDs, DVDs ou CD-ROMs. Portanto, julgamos ser uma tendência do mercado atual os materiais estarem acompanhados de novas mídias, contendo áudio ou vídeo.

Este fator pode ser muitas vezes decisivo para a aquisição desses materiais, pois, (...) tocar junto com gravações auxilia os músicos em geral, e incluímos aqui os autodidatas, a complementarem suas fontes de estudos (PAIVA; ALEXANDRE, 2009, p.4.).

Outro aspecto relevante é que 32% dos materiais didáticos estão em formato bilíngüe, o que demonstra a intenção de atingir o mercado internacional. Consideramos que este aspecto possa contribuir na divulgação da percussão e da bateria brasileira de forma mais ampla, inclusive no exterior.



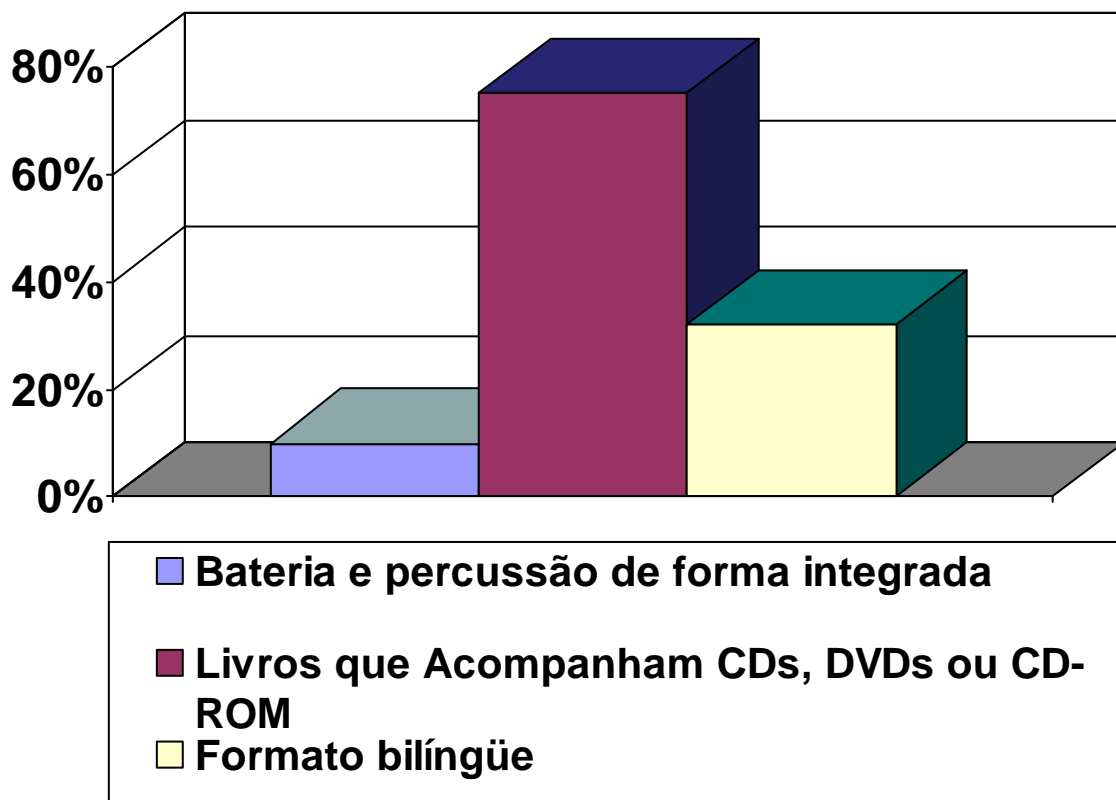


Figura 1 - Principais pontos encontrados na primeira etapa da pesquisa

Tais constatações demonstram, portanto, uma grande evolução na produção de materiais didáticos na área da bateria e da percussão brasileira, porém existem também alguns aspectos que merecem maior atenção por parte dos autores que pretendem contribuir mais amplamente para a área da educação musical, principalmente no que diz respeito ao diálogo com o professor que atua com o ensino coletivo de música.

Assim, surgiu a intenção de elaborar um material didático que estivesse comprometido com a integração entre a bateria e a percussão, principalmente no que se refere à prática de conjunto e que da mesma forma trouxesse um diálogo claro com o professor que porventura viesse a utilizá-lo.

Segunda etapa: elaboração de um material didático

Com base nos pontos expostos anteriormente, idealizamos a elaboração de um material didático que auxilie professores de música, abordando questões como: prática de conjunto e integração entre a bateria e os instrumentos de percussão.

Constatamos que existe repertório para instrumentos na área da percussão, mas nem sempre esse repertório está organizado em um material didático. Alguns autores

como Meireles (2003), Lacerda (2005), Sampaio (2008), incluíram composições para bateria ou percussão em seus livros.

Também é fácil encontrarmos grupos onde, composições para bateria ou percussão ocupam um lugar de destaque. Podemos citar como exemplo o trabalho de artistas como: Barbatuques ³, Casa de Marimbondo ⁴, Bateras 100% ⁵, Brazilian Duet ⁶ entre outros.

Além disso, a percussão está presente de maneira muito forte na nossa cultura popular em grupos como: Escolas de Samba, Nações de Maracatu, Congado, por exemplo. Vários desses grupos também atuam em projetos sócio-educacionais através de ONGs, associações comunitárias, projetos culturais, etc.

Por isso a nossa preocupação foi organizar em um livro, repertório com finalidade didático-pedagógica. A ênfase principal desse trabalho consiste num conjunto de peças que formam um repertório para bateria e percussão, valorizando a prática musical em grupo. Todas as composições elaboradas estão acompanhadas de comentários, com sugestões para o professor de música, dicas de atividades para sala de aula, além das gravações em áudio e vídeo.

Para o processo de composição e formação das peças, todo e qualquer tipo de idéia musical que surgia era registrada, mesmo que por ventura essas idéias fossem descartadas posteriormente. Optamos nesta fase, que o ato de compor fosse um processo experimental, onde as composições fossem testadas e ajustadas até a sua conclusão.

Conhecendo o material elaborado

O livro reúne doze composições direcionadas aos níveis iniciante, intermediário e avançado. Quanto à instrumentação, as peças utilizam percussão corporal, instrumentos não convencionais, bateria e diversos instrumentos de percussão. A seguir descreveremos algumas das composições que formam o material didático elaborado, acrescidas das partituras e os seus respectivos comentários.

³ Trabalho voltado para percussão corporal, <http://www.babatuques.com.br>

⁴ Composições para quarteto de bateria, <http://www.casademarimbondo.com.br>

⁵ Trabalho voltado para encontro de bateristas, <http://www.baterasbeat.com.br/bateras100.php>

⁶ Vídeo aula com composições para duo de bateria com a utilização da percussão (CUNHA, Alexandre & MONTANHAUR, Ramon. Brazilian Duet: ultrapassando limites 1, 1998).



Sempre dez

Essa composição, direcionada aos alunos de nível iniciante ou intermediário, tem o objetivo de desenvolver a habilidade de executar ritmos em compassos alternados e de apresentar uma escrita musical não convencional, com a utilização de números. Possui característica mais aberta, flexível, fazendo com que possa ser executada com qualquer instrumentação.

Para a execução da peça, primeiramente precisamos compreender a partitura. Os números representam os tempos do compasso e o número um (que sempre aparece entre parênteses) representa a acentuação ou o tempo forte. As acentuações podem ser executadas com variação de intensidade ou ainda com variação de alturas ou de timbres como, por exemplo, tocando um som grave nas acentuações e um som agudo nas outras notas, ou então de maneira inversa.

Grupos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>
A	(1)	2	(1)	2	(1)	2	3	(1)	2	3
B	(1)	2	3	(1)	2	(1)	2	3	(1)	2
C	(1)	2	3	(1)	2	3	(1)	2	(1)	2
D	(1)	2	(1)	2	3	(1)	2	3	(1)	2

Figura 2 – Partitura da música Sempre Dez

Samba Lele

Para essa composição utilizamos a melodia da canção folclórica Samba Lele para aplicarmos alguns conceitos sugeridos por Ezequiel (2008), tais como, execução melódica, associação de timbres, dinâmica natural da melodia. Esta peça está direcionada ao nível iniciante, podendo ser aplicada nas séries iniciais. Como conteúdo principal, apresenta a síncope característica da música brasileira.

A peça pode ser executada com diferentes instrumentos de percussão, tais como, tamborim, pandeiro, caixa e surdo. Sugerimos que a forma possa ser repetida três vezes, sendo a primeira vez, tocada somente com a percussão, a segunda vez, com todos cantando a melodia e a letra da canção e, por fim, a terceira vez, com todos cantando e



tocando simultaneamente. Pode-se utilizar também a percussão corporal ou ainda, instrumentos não convencionais, feitos com materiais recicláveis, tais como latinhas, tampinhas de garrafa, lata grande, bomba d'água, etc.

The image shows a musical score for the song "Samba Lele". It consists of four staves for percussion instruments: Tamborim, Pandeiro, Caixa, and Surdo. The time signature is 2/4. The lyrics are written below the staves. The score is divided into three systems. The first system covers measures 1-4, the second system covers measures 5-8, and the third system covers measures 9-12. The lyrics are: "Sam ba Le le tá do en te", "Tá coma ca be ça que bra da", "Sam ba Le le pre ci sa va", "É de umas bo as pal ma das", "Sam ba sam ba sam bao Le le", "sam ba na bar ra da sai ao La la".

Figura 3 – Partitura da música Samba Lele

Contrastes

O objetivo desta composição é reproduzir uma das primeiras manifestações musicais do homem: a imitação dos sons da natureza. Está direcionada ao nível iniciante, podendo-se utilizar diferentes tipos de apitos, pau de chuva, tambor grave e

tambor agudo. Outra opção é a instrumentação poder ser construída a partir de materiais recicláveis.

A introdução da composição consiste nos apitos de pássaros tocando de forma livre. Logo após, o primeiro tambor de som grave entra junto com o tambor agudo e os dois tocam em forma de contrastes, onde um aumenta a quantidade de notas a cada compasso enquanto o outro tambor diminui a quantidade de notas. Esse contraste vai acontecendo até que os dois tambores cheguem a um mesmo número de notas. Só após essa seção, entra o terceiro instrumento – o pau de chuva –, que vai solar em forma de chuva. Após esse solo, os tambores entram juntos novamente, de forma inversa, ou seja, aquele que diminuiu na primeira etapa vai aumentar nesta segunda, e o que aumentou na primeira, diminui o número de notas na segunda etapa, e continuam assim até o fim, onde eles se encontram novamente. Por fim, voltam os apitos com sons de pássaros de forma livre.



Percussão 1

Percussão 2

5

9

13

17

21





Figura 4 – Partitura da música Contrastes

Como é que é?

Composição que vai explorar divisões rítmicas em compassos simples e compostos, com ritmos que podem ser interpretados tanto nas fórmulas de compassos 3/4 quanto em 6/8. O objetivo principal é o desenvolvimento da polirritmia e a instrumentação sugerida envolve a percussão brasileira, com a utilização de instrumentos como: pandeiro, tamborim, agogô e surdo. A peça é direcionada a estudantes de nível intermediário e avançado.

Musical score system 1, measures 1-4. The score is written for four staves in 3/4 time. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second and third staves have alto clefs. The fourth staff has a bass clef. The music consists of rhythmic patterns and melodic lines.

Musical score system 2, measures 5-8. The score continues with rhythmic patterns and melodic lines. The notation includes eighth and sixteenth notes.

Musical score system 3, measures 9-12. The score continues with rhythmic patterns and melodic lines. The notation includes eighth and sixteenth notes.

Musical score system 4, measures 13-16. The score continues with rhythmic patterns and melodic lines. The notation includes eighth and sixteenth notes.



The image displays a musical score for the piece 'Como é que é?'. It is organized into four systems, each containing four staves. The first system begins at measure 17 and features a melodic line in the upper staves with red highlights and a bass line. The second system starts at measure 21 and includes a 'mf' dynamic marking; the upper staves have orange highlights, and the lower staves are marked with a double slash (/ /). The third system starts at measure 23 and has green highlights in the upper staves, with the lower staves also marked with a double slash. The fourth system starts at measure 26 and features red highlights in the upper staves. The score concludes with a double bar line at the end of the fourth system.

Figura 5 – Partitura da música Como é que é?

Samba em Série

Esta peça é direcionada ao nível avançado e foi inspirada na música Hai Kai II do grupo Uakti, gravada no disco intitulado 21. É uma composição baseada em uma série descendente aonde o número de tempos dos compassos vai diminuindo. A série

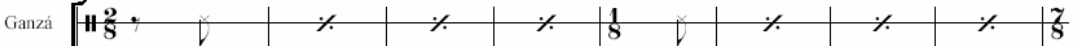
começa com sete tempos e diminui até um tempo por compasso, sempre com repetições de quatro em quatro compassos. A instrumentação utilizada é da percussão brasileira: ganzá, tamborim, agogô, pandeiro, caixa e surdo.

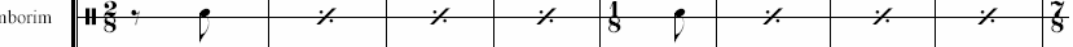
Quanto à forma da peça, ela inicia com uma pequena introdução em uníssono lembrando uma virada de uma bateria de escola de samba. Em seguida cada instrumento faz uma levada própria seguindo a série (7x4, 6x4, 5x4, 4x4, 3x4, 2x4, 1x4) que é repetida inteira por duas vezes. Uma opção na interpretação é que na segunda repetição o grupo possa tocar as levadas de uma forma mais “solta” ou improvisada.

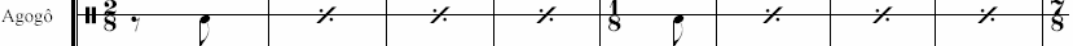
Como sugestão ao professor, pode-se trabalhar primeiramente um exercício corporal para entendimento da série proposta. Os alunos devem estar em um círculo e realizar o exercício da seguinte forma: marcar a pulsação com um som de palma suave (pode ser o toque de uma mão sobre a outra, como uma espécie de “karatê”) e marcar o primeiro tempo de cada compasso com um som forte (espalmada).

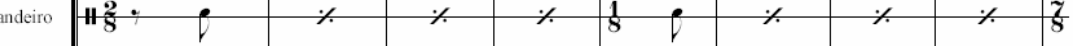
Outra forma interessante é executar o exercício com as palmas marcando a pulsação e os pés movimentando-se lateralmente com um passo (primeiro para a direita, depois para a esquerda e assim por diante) no primeiro tempo de cada compasso. A série causa uma sensação rítmica de aceleração, apesar de o pulso permanecer sempre o mesmo.

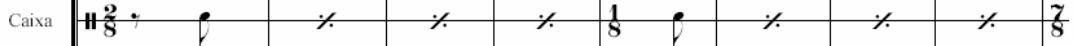


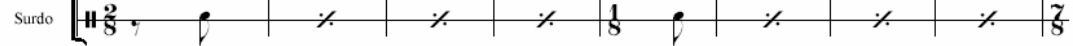
Ganza 

 Tamborim 

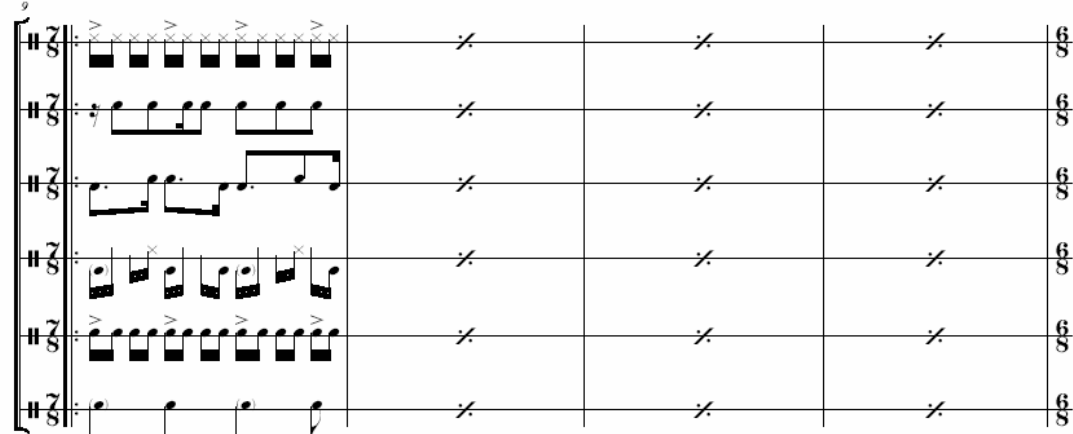
 Agogô 

 Pandeiro 

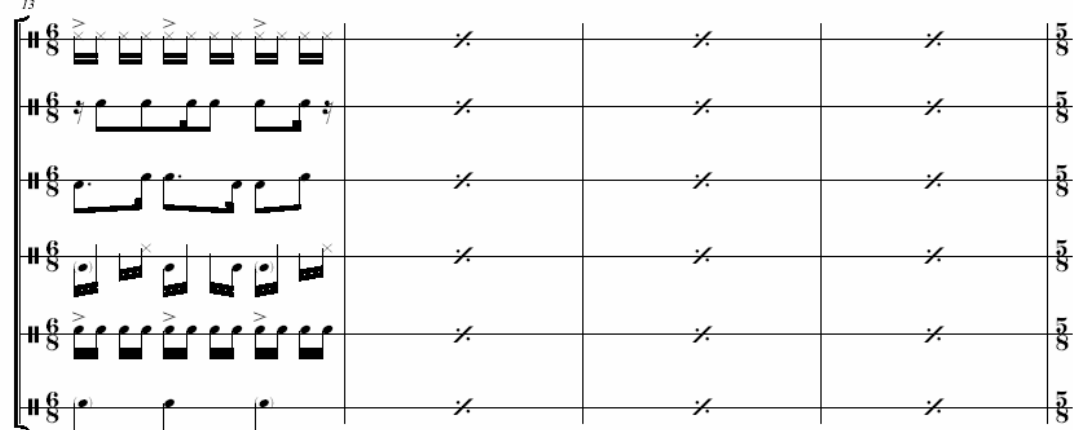
 Caixa 

 Surdo 

9

Perc. 

13

Perc. 



17

Perc.

21

Perc.

29

Perc.

Figura 6 – Partitura da música Samba em série

Tribom

Composição para três percussionistas, direcionada ao nível intermediário ou avançado, que vai trabalhar com a instrumentação de tambores grave, médio e agudo.

Tem por objetivo desenvolver a habilidade de executar frases que apresentem deslocamento rítmico em diferentes dinâmicas, abrindo também espaço para improvisação, onde cada músico deve respeitar a forma, ou seja, o número de compassos destinados ao improviso, finalizando com uma convenção executada por todos.

The musical score is for three percussionists, labeled Percussão 1, Percussão 2, and Percussão 3. It is written in 4/4 time and consists of 17 measures. The first 13 measures feature a rhythmic pattern of eighth notes with dynamic markings *p*, *mp*, *mf*, and *f*. Measures 14-16 contain a melodic phrase with dynamics *p* and *f*, and a triplet of eighth notes. Measure 17 is marked 'Improvise' and features a melodic phrase with dynamics *p* and *f*. The score includes various musical notations such as accents, slurs, and dynamic markings.



The image shows a musical score for a piece titled "Tribom" by HU. The score is arranged in three systems, each with three staves. The first system (measures 21-24) features a melody on the top staff and accompaniment on the middle and bottom staves. The second system (measures 25-28) is characterized by dense, rhythmic patterns in all three staves, with dynamic markings of *p* and *f*. The third system (measures 29-32) continues with similar rhythmic intensity, using dynamics from *p* to *f*. The fourth system (measures 33-36) introduces a more complex rhythmic texture with accents and dynamic markings of *p* and *f*. The fifth system (measures 37-40) concludes with a powerful section marked *ff* (fortissimo), featuring a melody on the top staff and accompaniment on the middle and bottom staves. The score includes various time signatures (2/4, 4/4) and dynamic markings (*f*, *mp*, *mf*, *f*, *p*, *ff*).

Figura 7 – Partitura da música Tribom

Três amigos

Composição destinada para trio de baterias, utilizando figuras rítmicas de semínimas, colcheias e semicolcheias, além da aplicação de rudimentos básicos. A peça



está destinada para nível iniciante e tem o objetivo de desenvolver a leitura rítmica e a técnica básica do instrumento, através de ritmos e viradas aplicadas ao Rock.

The image displays a musical score for three drummers, labeled Bateria 1, Bateria 2, and Bateria 3. The score is written in 4/4 time and consists of four systems of music. Each system contains three staves, one for each drummer. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamics markings like 'f' (forte) and 'mf' (mezzo-forte) are present. The score is divided into measures, with measure numbers 5, 9, and 13 indicated at the beginning of their respective systems. The notation uses standard drum notation, including 'x' marks for cymbals and 'H' for hi-hats.



2 [Title]

17

21

25

29



The image displays a musical score for the piece 'Três amigos'. It is organized into four systems, each containing three staves. The first system begins at measure 33 and includes a section marked '[Title]' with a '3' above it, indicating a triplet. The second system starts at measure 37. The third system begins at measure 41 and features a dense, rhythmic texture with many beamed notes. The fourth system starts at measure 45 and concludes the piece. The notation includes various rhythmic values, rests, and dynamic markings such as accents (>) and slurs.

Figura 8 – Partitura da música Três amigos

Considerações finais

Com base no que foi apresentado, constatamos que nos dias de hoje há uma relevante produção de materiais didáticos brasileiros voltados ao estudo da bateria e da percussão. Uma grande quantidade de livros destinados a essa área, além de revistas especializadas, CDs e DVDs didáticos e inúmeros sites na internet foram levantados e analisados.

Salientamos que os conteúdos expostos pelos autores nos materiais analisados estão muito bem elaborados, não restando dúvida sobre a qualidade dos mesmos.

Porém, o que se percebe é que, embora alguns desses materiais apresentem composições voltadas para a integração dos instrumentos de bateria e percussão, essas composições são apresentadas apenas como complemento desses materiais. Ou seja, o foco principal da maioria dos livros analisados ainda é o ensino individual, havendo uma lacuna com relação ao ensino coletivo e à prática de conjunto.

Outro aspecto observado é que esses materiais nem sempre estabelecem um diálogo efetivo com o professor de música, ou seja, os autores estão mais comprometidos com a divulgação de ritmos, técnicas e ideais do que com a forma com a qual os professores poderão utilizar esses conceitos para a educação musical.

Dessa forma, surgiu a idéia deste trabalho que foi a elaboração de um material didático inédito voltado para o ensino coletivo e integrado dos instrumentos de bateria e percussão. Também procuramos estabelecer um diálogo efetivo e direto com professor de música através de textos explicativos sobre como utilizar o material em sala de aula.

No decorrer do processo, foram elaboradas composições musicais, tendo em vista o grau de dificuldade, faixa etária dos estudantes e instrumentação. Todas as composições apresentam um texto explicativo com, conteúdo, objetivo, metodologia, e partituras.

O material inédito está quase concluído, faltando apenas como última etapa, a finalização das gravações em áudio e vídeo que acompanham o livro. Pretende-se finalizar também a diagramação de todo o material impresso.

Para concluir gostaríamos de ressaltar que o ensino de forma coletiva pode ser uma das melhores maneiras de motivar os alunos no processo de aprendizado e também ajudar o professor de música a alcançar os objetivos expostos no que diz respeito à educação musical.

Por fim, esperamos que o professor de música possa utilizar esse material inédito em suas aulas e que o mesmo possa contribuir com a educação musical no momento em que ela volta ao currículo escolar nacional obrigatório.



Referências

BOLÃO, O. *Batuque é um privilégio: percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2003.

EZEQUIEL, C. *Interpretação melódica para bateria*. São Paulo: Editora Espaço Cultural Souza Lima, 2008.

LACERDA, V. *Pandeirada brasileira*. Curitiba: Edição do autor, 2005.

MEIRELES, P. *Bateria musical*. São Paulo: Editora Vitale, 2003.

PAIVA, R. G.; ALEXANDRE, R. C. A recente produção de materiais didáticos para bateria e percussão no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12, 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Abem, 2009. 1 CD-ROM.

ROSAS, P. Arismar do Espírito Santo: na trilha da espontaneidade. *Modern Drummer em Português*, São Paulo, n. 48, p. 48 – 51, out. 2006.

SAMPAIO, L. R.; CARVALHO, G. V. S. *Estudos e peças para pandeiro brasileiro: composições para um, dois, três e quatro pandeiros com diferentes níveis de dificuldades*. Florianópolis: Editora Bernúncia, 2008.

TOURINHO, I. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Abem, 1994. p. 16-17.



Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD

*Bruno Westermann
UFRGS/UFBA
brwestermann@gmail.com*

Resumo: Este artigo apresenta o modelo de avaliação de performance em violão adotado no curso de Licenciatura em Música – Modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O modelo é baseado nas concepções sobre avaliação em violão de Tourinho (2001) e foi adaptado à realidade da educação a distância baseado nas concepções de Moore e Kearsley (2007). Além disso, o artigo também faz algumas considerações sobre os resultados parciais da aplicação deste modelo, principalmente no que se refere ao aproveitamento e aceitação deste modelo por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Instrumento, Educação Musical a Distância, Avaliação em Violão.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo descrever o modelo adotado para a avaliação da performance em violão no curso de Licenciatura em Música – Modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O destaque aqui é dado às ferramentas de coleta de dados para a avaliação e como esta se estrutura em termos de realização.

Desde antes do início deste curso, o desenvolvimento de ferramentas confiáveis de avaliação de performance no instrumento, em uma realidade de ensino a distância, vem sendo discutido por todos os profissionais que compõem a equipe de trabalho. Esta discussão abrange quesitos como a avaliação em performance musical, a adequação desta avaliação à modalidade de ensino a distância e, mais especificamente, a adequação à realidade do curso em questão, seus objetivos e as características dos seus alunos.

Durante o processo de formulação deste modelo de avaliação de performance em violão, Tourinho (2001) foi utilizado como principal referencial teórico. A autora defende a necessidade de que a avaliação seja precisa e, principalmente, que o julgamento seja informado ao aluno de forma clara e direta. Somente desta forma é possível que a interferência do professor no momento da avaliação seja significativa e também que os objetivos da avaliação sejam alcançados (TOURINHO, 2001).

Tendo isto em mente, as ferramentas e critérios adotados deveriam estar adequados à realidade do ensino a distância. Foi percebido que seria necessário considerar que os efeitos que a distância física e/ou temporal entre professor e aluno fazem em um



processo de ensino e aprendizagem também influenciam na forma de avaliação (MOORE & KEARSLEY, 2007). Assim, o pensamento de desenvolver ferramentas avaliativas que permitissem maior contato entre professor e aluno também teve espaço neste processo.

O modelo e os objetivos desta avaliação também precisavam estar de acordo com a realidade deste curso. Por isso, a proposta procurou estar de acordo com fatores como estrutura de atendimento aos alunos, dinâmica de trabalho nos pólos, organização e disponibilização de conteúdos. Estes tópicos são melhor explicitados e discutidos em Tourinho e Westermann (2009).

Sendo assim, chegou-se ao modelo de avaliação de performance de violão que vem sendo utilizado atualmente no curso em questão. Este modelo é fruto de um trabalho em equipe, que envolve diretamente a equipe de desenvolvimento dos materiais de violão, mas também todos os outros profissionais envolvidos neste curso.

O sistema de avaliação do Curso

O modelo de avaliação adotado pelo curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS utiliza 3 níveis, chamados de N1, N2 e N3. Em cada um destes níveis o aluno é avaliado sob uma perspectiva diferente e a média dos resultados dos três níveis compõe a nota final do aluno em cada interdisciplina¹, a cada semestre (UFRGS, 2007).

A avaliação N1 se refere à realização das tarefas do aluno na plataforma de ensino e sua presença e comprometimento com as atividades no pólo. É uma avaliação do processo de aprendizagem, que é feita semanalmente com os alunos, através de atividades realizadas na própria plataforma de ensino (UFRGS, 2007).

A qualidade de trabalhos e provas realizadas por cada interdisciplina é o que compõe a avaliação N2. Estas avaliações são feitas nos diversos pólos do curso, mas são corrigidas por equipes orientadas pelos professores das interdisciplinas (UFRGS, 2007). No caso do violão, a avaliação da performance dos alunos no instrumento se enquadra neste nível (TOURINHO & WESTERMANN, 2009).

Na avaliação N3, o estudante é avaliado dentro do contexto do pólo. A nota é dada por uma banca de professores, com base em atividades realizadas que integram as diversas interdisciplinas do curso, principalmente em atividades de grupo (UFRGS, 2007).

É importante deixar claro que as notas das avaliações N1 e N2 são individuais, baseadas na participação do aluno nas atividades propostas e também na qualidade do

¹ As disciplinas deste curso tem este nome em virtude de serem pensadas e desenvolvidas de forma que se relacionem umas com as outras.



trabalho desempenhado por ele ao longo do semestre. Já a nota N3 é uma nota comum ao pólo, que é dada de acordo com a organização do pólo e o desenvolvimento dos alunos que o freqüentam.

A avaliação da performance no instrumento

Conforme já dito anteriormente, no caso das interdisciplinas práticas de instrumento, a avaliação da execução do aluno faz parte da avaliação N2. O modelo adotado por estas interdisciplinas, dentro do segundo nível de avaliação, é o sistema de pontos de prova. Este sistema foi utilizado inicialmente somente pela interdisciplina de Teclado, a partir do semestre 2009/1. Devido ao resultado satisfatório que este modelo teve tanto na organização da avaliação para os alunos quanto para os profissionais envolvidos na correção, este modelo passou a ser adotado também na interdisciplina de violão, a partir do semestre 2009/2.

O modelo de pontos de prova é estruturado da seguinte forma: considerando todo o conteúdo trabalhado ao longo de um semestre na interdisciplina, este é dividido em três grupos, de acordo com a dificuldade técnica e musical apresentada. Cada um destes grupos, de uma forma geral, possui uma peça solo, uma canção de acompanhamento, uma peça para execução em conjunto e alguns exercícios de técnica.

O grupo de conteúdo que é constituído pelo repertório de peças e exercícios de nível mais simples dentro do semestre, forma o ponto C. O grupo que apresenta dificuldade mediana, forma o ponto B, e o conjunto de maior dificuldade, o ponto A. O ponto escolhido pelo aluno para executar no momento da avaliação corresponde ao conceito máximo que poderá obter na interdisciplina².

Sendo assim, um aluno que optar por executar o ponto C, obterá no máximo o conceito C na avaliação do semestre, caso execute o programa de forma satisfatória. O aluno que optar pelo ponto B, deverá tocar os pontos C e B de forma satisfatória, para que seu conceito final nesta avaliação seja B. O aluno que optar por executar o ponto A deverá tocar os pontos C, B e A para ter a possibilidade de obter a nota máxima nesta avaliação.

As três gravações

A coleta de dados para a avaliação da performance nos dois instrumentos oferecidos por este curso, violão e teclado, é feita através de vídeos gravados pelos alunos, nos pólos.

² A UFRGS utiliza o sistema de conceitos (A – ótimo; B – bom; C – regular; D – insatisfatório, FF – falta de freqüência; NI – não informado) para a avaliação do aluno (UFRGS, 2007).



Até o semestre de 2009/2, o aluno deveria gravar um vídeo, ao final do semestre, em que tocaria o repertório que havia conseguido desenvolver ao longo do semestre, baseado nos pontos de prova já explicados anteriormente.

Desde o primeiro semestre de 2010, a equipe de violão vem experimentando uma forma alternativa de coletar os dados para a avaliação. Diferentemente do que vinha sendo feito até então, foi adotado um sistema que permite ao aluno a realização de três gravações durante o semestre, ao invés de apenas uma.

Os períodos de gravação ocorrem na 5ª, 10ª e 15ª semanas de aula do semestre. No momento do semestre em que a primeira gravação é realizada, apenas o repertório do ponto C já foi trabalhado. É sugerido ao aluno que grave aquilo que conseguiu trabalhar e desenvolver até o momento, mesmo que as peças estejam incompletas ou ainda em um nível considerado por ele insatisfatório.

Realizada a gravação, esta é avaliada por uma equipe que elabora um parecer para cada um dos itens gravados. Cada um destes itens também recebe uma indicação que diz ao aluno o que deverá ser gravado novamente e o que já está em um nível satisfatório. Na gravação seguinte, quando os conteúdos dos pontos C e B já tiverem sido trabalhados, o aluno tem possibilidade de regravar aquilo que ficou pendente da gravação anterior e gravar o repertório do ponto B também. A terceira gravação procede da mesma forma com relação aos conteúdos do ponto A.

Desta forma, também é possível que um aluno com mais dificuldade, grave, ao longo do semestre, somente o ponto C. Este aluno terá mais tempo para trabalhar e também terá, além do retorno imediato do tutor que trabalha no pólo com ele, o retorno de outros profissionais que estarão avaliando seu produto final e estarão orientando seus próximos passos.

A decisão sobre o que executar e quando executar cabe ao aluno, mas sugere-se que seja discutida com seu tutor. Como o tutor é um profissional de música que acompanha o aluno diariamente, este tem condições de aconselhá-lo sobre o que está de acordo com suas possibilidades no momento. Também cabe ao tutor estimular o aluno a ir além do que ele vem apresentando até o momento, se julgar que o aluno é capaz desta realização. Entretanto, a decisão final de tocar ou não é sempre do aluno.

Em alguns casos, os próprios pareceres da equipe avaliadora fazem sugestões aos alunos neste sentido. Dependendo do que é apresentado pelo aluno, é sugerido que ele não aumente a quantidade de peças a serem estudadas. Dessa forma, entende-se que é possível que



o aluno obtenha uma melhor qualidade de performance ao final do semestre, mesmo com um repertório de nível mais simples.

O conceito final da avaliação da execução só é dado ao final do semestre, com base no que foi realizado nas três gravações. Ou seja, o conceito é dado com base no resultado final após um acompanhamento ao longo de todo o trabalho.

Um fator importante de ser comentado é a questão da não obrigatoriedade da realização destas três gravações por parte do aluno. Apesar de ser sugerido, este modelo não pode ser imposto, pois os documentos que regulamentam o curso obrigam que a avaliação presencial ocorra somente uma vez no semestre. Como as gravações devem ocorrer obrigatoriamente no pólo, existe a possibilidade de o aluno optar por realizar apenas uma, ao final do semestre. Nenhum tipo de prejuízo na nota é feito neste caso, mas é deixado claro ao aluno que ele está perdendo a oportunidade de ser acompanhado ao longo de um espaço de tempo e de obter mais informações sobre o seu rendimento no estudo do instrumento.

Por que o modelo foi desenvolvido?

Existem duas razões principais que justificam a adoção deste sistema que coleta os dados para avaliação utilizando três gravações. O primeiro, é que desta forma é possível que tanto o professor da interdisciplina quanto os tutores que avaliam os vídeos possam ter mais contato com os alunos e também possam avaliar não só o produto final do trabalho do semestre, mas também o desenvolvimento deste aluno ao longo do tempo.

Outro motivo importante diz respeito exclusivamente aos alunos. Até o período 2009/2, como a avaliação da execução era feita apenas no final do semestre, muitos tutores relatavam que boa parte dos alunos deixava para estudar nas semanas que precediam a gravação final. Desta forma, aumentando o número de gravações, procurou-se mostrar ao aluno que ele deveria estar sempre em dia com seu estudo, desde o primeiro até o último dia do semestre.

O fato de ter seu trabalho mais vezes avaliado também é importante ao aluno para que ele perceba que seu trabalho é acompanhado de perto pelo professor, mesmo que indiretamente e estando estes distantes fisicamente. Aumentando o acompanhamento do professor, acreditamos estar diminuindo a distância entre ele e o aluno e colaborando para que muitos dos fatores geradores de insucesso na EaD possam ser amenizados.

Outro fator relevante para a adoção deste modelo de trabalho se refere aos materiais didáticos formulados nesta interdisciplina. Como a equipe de correção das provas é



a mesma que formula os materiais da interdisciplina, é importante compreender o tempo de cada aluno, em relação à construção do conhecimento. Tendo real noção de como se dá o desenvolvimento dos alunos ao longo de um semestre, é possível identificar melhor seus problemas, adequar melhor os materiais à realidade dos alunos e, desta forma, colaborar com o sucesso de sua aprendizagem na modalidade a distância (TOURINHO & OLIVEIRA, 2003; BELLONI, 2008).

O amadurecimento da execução de um repertório também é outro fator importante neste sistema de avaliação. O fato de se expor executando um repertório mais vezes ao longo do semestre faz com que não só a apresentação do repertório fique gradativamente mais madura, mas a postura do aluno em relação a uma apresentação também mude. O aluno exposto mais vezes a situações de performance tem melhores condições de aprender a lidar com questões como nervosismo e falta de concentração, tão importantes na área no momento da execução (WEINTRAUB, 2007).

Resultados parciais e Considerações finais

Em virtude deste trabalho estar sendo escrito durante a primeira aplicação deste modelo, ainda não foi possível obter dados concretos sobre sua validade. Entretanto, graças à pesquisa de campo que vem sendo feita para nosso trabalho de mestrado, no semestre de 2010/1, foi possível ter contato com diferentes alunos pertencentes aos quatro pólos do estado da Bahia. Dessa forma, foi possível averiguar como este modelo de avaliação vem interferindo no comportamento dos alunos.

Através de observações feitas nos pólos, é possível dizer que a questão das três gravações vem estimulando os alunos a estudarem de forma constante o instrumento. Pelo fato de estarem sendo acompanhados pelo professor da interdisciplina ao longo do semestre todo, notou-se que uma quantidade maior de alunos vem tendo o cuidado de estudar o instrumento regularmente.

Também foi possível notar uma boa receptividade dos alunos no que se refere a este sistema através dos fóruns utilizados neste curso. Lá, existem registros como o da aluna G.

Gostei mesmo desta nova dinâmica de gravação. No meu caso, tenho um ataque de nervosismo ao gravar, que não sei explicar de onde vem. Tenho experiência em falar e me apresentar em público, mas esse momento de gravação para avaliação tem sido de sofrimento mesmo. Penso que é



insegurança, é não estar realmente preparada para esse momento. Por isso sei que devo me concentrar e buscar os momentos de estudo. Gravações mais frequentes como as de agora propostas, serão importantes para quebrar essa dificuldade. Com o tempo, que espero seja curto, sonho e desejo de todo coração, quebrar essa barreira que tanto me aflige. Com certeza nesse momento, estarei registrando aqui minha alegria.

Um problema que pode ser constatado foi que muitos alunos não compreenderam ainda este sistema de avaliação. Para eles, ainda não ficou claro que eles não precisam gravar um ponto de prova em cada gravação. Na análise dos vídeos gravados para nossa pesquisa de mestrado, uma aluna diz que ficou incomodada com este sistema, pois agora eles têm menos tempo para estudar as peças. Nestes casos, é preciso que sejam formulados materiais onde o processo de avaliação esteja mais bem explicado, pois é importante que o aluno compreenda como está sendo avaliado.

Apesar de termos acreditado que o modelo aqui apresentado está coerente com a proposta de ensino e também com os objetivos da avaliação em performance dentro deste curso, é preciso ter em mente que ele não pode ser estanque. A constante discussão sobre a eficácia do modelo e, principalmente, a atenção ao retorno que os alunos dão sobre o que é proposto deve estar presente o tempo todo, para que o modelo seja sempre aperfeiçoado e esteja sempre de acordo com a proposta em questão.



Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2001.

TOURINHO, Cristina; OIVEIRA, Alda. Avaliação da Performance Musical. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13 – 28.

TOURINHO, Cristina; WESTERMANN, Bruno. Avaliando a Performance Musical dos Estudantes de Violão em um Curso a Distância: seis tópicos em discussão. In: Encontro Internacional de Educação a Distância, I. 2009, Brasília. *Anais...Brasília*, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de Licenciatura em Música a Distância: Manual do Aluno*. Porto Alegre, 2007

WEINTRAUB, MAURÍCIO. *Por qué no disfruto del escenario? – en búsqueda de la comprensión y transformación de las emociones displacenteras en el momento de hacer música*. 1ª ed. Buenos Aires: claves Musicais, 2004



Modelo para avaliação de alunos do curso Pró- Licenciatura em Música da UFRGS

Helena Müller de Souza Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
helena@caef.ufrgs.br

Resumo: Apresentação do modelo proposto para a avaliação dos alunos do curso Licenciatura em Música na modalidade EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROLICENMUS), sob a condição de um Programa Especial de Graduação (PEG) desta Universidade junto Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução FNDE/CD nº 034/2005). Este modelo integra três níveis de avaliação (N1, N2 e N3), que garantem processos de auto-avaliação, avaliação colaborativa entre colegas, parecer docente e resultados objetivos de provas, por intermédio de ferramentas para utilização presencial e na Internet. No momento, o projeto de pesquisa denominado Avaliação no Ensino de Música à Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se volta para estudos pertinentes à adaptação e à possível reutilização deste modelo em uma repetição do curso, ainda na condição de PEG, mas agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vistas a reunir experiências que fundamentem o futuro curso permanente de Licenciatura em Música na modalidade EAD, já aprovado pelo Departamento de Música e homologado pelo Conselho da Unidade do Instituto de Artes desta Universidade. O ponto mais importante a zelar é a qualidade da formação oferecida e a credibilidade do diploma a ser conferido aos formandos.

Palavras-chave: Avaliação, Licenciatura em Música, Educação à Distância.

Contexto

Em 2005, atendendo à Resolução FNDE/CD nº 034/2005, a UFRGS apresentou o projeto de seu curso Licenciatura em Música na modalidade EAD (PROLICENMUS), na condição de programa especial de graduação (PEG) com abrangência nacional e em parceria com outras seis universidades públicas (UDESC, UFMT, UNIR, UFES, UFAL e UFBA). A proposta está baseada na experiência adquirida por esta Universidade com os cursos de extensão para formação continuada em Música de professores da Educação Básica, realizados ininterruptamente a partir de 2004, para a Rede Nacional de Formação Continuada da SEB/MEC.

Recentemente, o projeto teve reconhecimento por parte do Instituto de Artes, conforme Ata Conselho da Unidade da 10ª sessão, realizada em 17 de dezembro de 2009, que aprovou a proposição do Colegiado do DEMUS no sentido de transformá-lo em curso permanente a ser implementado a partir de 2012. Paralelamente, e diante da urgência na formação de professores de Música para cumprimento da Lei 11.769/2008 referente à obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, a CAPES aprovou proposta da UFRGS no sentido de sua ampliação, novamente sob o formato de PEG com abrangência



nacional, porém agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que desde 2008 inclui também os cursos do Programa Pró-Licenciatura. O início das aulas desta formação está previsto para março de 2011, em dez polos de apoio presencial, sendo metade no Rio Grande do Sul e os demais em outros Estados, sempre em parceria com universidades públicas locais, cujos convênios estão em andamento. Neste contexto estão inseridas as formações em Música na modalidade EAD oferecidas pela UFRGS e, por consequência, os fatos de sua Avaliação aqui descritos e discutidos.

A matrícula atual do PROLICENMUS, correspondente a seu terceiro ano letivo, foi finalizada no início de março de 2010, registrando cerca de 30% de evasão. Avaliações internas anuais, realizadas junto aos alunos e professores ao longo de toda sua duração, são bem representadas pelos índices de satisfação obtidos no último levantamento, durante o V Seminário Integrador Presencial (SIP), entre 28 de abril e 02 de maio do corrente ano. Todavia, preocupada com os altos índices de reprovação, a COMGRAD do curso aprovou em dezembro de 2009 alterações no Plano Pedagógico do Curso. Considerando que muitos alunos apresentavam base de ensino médio e de inclusão digital insuficientes e que, no início do curso, as condições dos polos não foram aquelas mínimas necessárias, todas as medidas adotadas tiveram por objetivo oferecer novas oportunidades para recuperação e permanência de alunos no curso.

Base Legal

Os processos de Avaliação pertinentes ao ensino superior brasileiro são regidos por dispositivos direta ou indiretamente decorrentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004. Ao desenhar a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sob os eixos do ensino, da pesquisa, da extensão, esse Sistema acaba determinando também condições no micro-universo da sala de aula. Assim, além do domínio de conteúdos específicos da área por parte de toda a comunidade acadêmica, busca-se avaliar também as condições de gestão, de espaço físico e de pessoal, diante do conjunto de recursos institucionais capazes de garantir uma visão ampliada do educando sobre aspectos de comunicação com a sociedade, responsabilidade social, inclusão de pessoas com necessidades especiais, respeito à diversidade e ao meio ambiente, assim como hábitos de formação e de avaliação continuadas.

Nos últimos anos, vem se intensificando a criação de instrumentos com abrangência interna e externa às Universidades, que possibilitem este processo avaliativo, cujo objetivo é



fornecer dados precisos e confiáveis sobre pontos a serem melhorados no ensino superior instituído no país. Exemplos são: o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), cuja finalidade é verificar habilidades e competências dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos nos momentos de ingresso e finalização do curso, e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). Essa última se organiza em ações de três tipos – Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, as quais são desenvolvidas in loco pelas comissões de especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estando esse sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), é responsável pela operacionalização do sistema de avaliação de cursos superiores no Brasil.

No âmbito interno das Universidades, devem ser criadas secretarias, comissões e/ou núcleos responsáveis pelos processos de avaliação institucional. Decisões ali tomadas e/ou encaminhadas acabam por influenciar toda a vida acadêmica; e é mesmo isso o esperado. No que se refere ao caso específico da avaliação de sala de aula, devidamente consideradas a legislação federal e as normas institucionais, as regras são propostas pelos Colegiados e Comissões de Graduação dos respectivos cursos por intermédio de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e tramitam até sua oficialização por parte da Reitoria.

No caso da UFRGS, as condições de avaliação dos estudantes previstas pelos Planos de Ensino de cada interdisciplina do PROLICENMUS são regidas pelo texto aprovado pelo Parecer CEPE/UFRGS nº 37/2006. A partir do que ficou estabelecido por este documento, cabe à Coordenação de Curso, devidamente acompanhada pela correspondente Comissão de Graduação (COMGRAD/MúsicaEAD), decidir sobre eventuais necessidades de detalhamentos e/ou alterações no texto original do PPC. Há espaço para determinações docentes, cujos critérios de avaliação no âmbito de cada interdisciplina devem ser levados ao conhecimento dos alunos por intermédio de sua publicação do Plano de Ensino, a ser feita no ambiente virtual de aprendizagem do curso, no primeiro dia de aula do semestre. Todavia, o professor deve respeitar o estabelecido pelo PPC e, em caso de eventual discordância, dirigir-se à COMGRAD/MúsicaEAD, tendo direito garantido de encaminhar seus questionamentos e propostas, aguardando por eventuais alterações no referido conjunto de regras.

Descrição do Modelo

O processo avaliativo do PROLICENMUS, com base na proposição de Neder (1996), está estruturado em três níveis:



- N1 – onde se busca observar e analisar como se dá o processo de estudo do aluno; isto é, se ele está acompanhando as abordagens e discussões propostas no material didático; quais os graus de dificuldades encontradas na relação com os conteúdos trabalhados; como é seu relacionamento com a orientação acadêmica; como desenvolve as propostas de aprofundamento de conteúdos; qual sua busca em termos de material de apoio, sobretudo bibliográfico; se mantém um processo de interlocução permanente com professores formadores e tutores; como se relaciona com os colegas; se é capaz de realizar as tarefas propostas em cada área de conhecimento; se utiliza dos diferentes canais para sua comunicação com a orientação acadêmica e com os professores formadores; se é capaz de estabelecer relações entre o conhecimento trabalhado e sua prática pedagógica; se faz indagações e questionamentos sobre as abordagens propostas; se tem problemas de ordem pessoal ou profissional interferindo no seu processo de aprendizagem. O acompanhamento nesse nível se dá através da utilização de instrumentos aprovados pela COMGRAD, onde os tutores locais fazem avaliações quantitativas, que consideram a presença e a pontualidade nos horários combinados; o respeito aos prazos na entrega dos trabalhos; o empenho em solucionar problemas que estejam prejudicando a aprendizagem; o comprometimento com as tarefas coletivas; e o desempenho do cursista na escola onde atua profissionalmente. Caso o professor cursista não apresente um desempenho satisfatório neste nível, novas oportunidades de recuperação dessas atividades são propostas. As ações que resultam na N1 devem ser sempre avaliadas mediante o emprego da ferramenta do Moodle denominada Questionário, para que fiquem devidamente registradas na plataforma de aprendizagem e sejam de fácil contabilização e fácil recuperação, uma vez que bastará o estabelecimento de novos prazos para reabertura das Unidades de Estudo, incluindo nova oportunidade de respostas aos Questionários já publicados.
- N2 – onde se busca observar em que medida o aluno está acompanhando com ênfase no aspecto qualitativo o conteúdo proposto em cada uma das áreas de conhecimento, isto é, se é capaz de além do domínio dos conteúdos em si, também ter posicionamentos crítico-reflexivos frente às abordagens trabalhadas e frente a sua prática docente. Nesse nível, o cursista realiza avaliações formais, presenciais, com proposições, questões e temáticas que lhe exijam não só um nível de síntese dos conteúdos trabalhados, mas também a produção de textos escritos, com nível de estruturação que um texto acadêmico exige. Esses Trabalhos (composições musicais, textos teóricos, sites, etc.) ou Provas (pelo menos uma ao final do semestre letivo, em datas únicas para todas as interdisciplinas) são avaliados



qualitativamente pelos Professores Formadores responsáveis pelas áreas de conhecimento, com a participação dos Tutores na Universidade. Este nível de avaliação é também descrito e registrado em fichas individuais do professor cursista, como seu próprio Projeto Individual Progressivo, por exemplo. Caso o aluno, na média final de todas estas iniciativas realizadas a critério do professor formador e resultando em seu conceito N2, não tenha o desempenho desejado, ele é aconselhado a refazer alguns percursos de estudo, aprofundando mais suas leituras e práticas musicais e musicopedagógicas. Ao longo do semestre, o professor formador poderá propor recuperações sempre que julgar necessário; mas após o término do semestre letivo, novas datas para recuperações (neste caso, já chamadas de Pendências e representando nova oportunidade para recuperar este seu conceito parcial) serão estabelecidas apenas por calendário geral do curso.

- N3 – onde o aluno apresenta publicamente, em forma presencial individual e/ou coletiva, os resultados práticos de seus estudos e/ou pesquisas. Tais resultados partem de proposições temáticas relacionadas a questões educacionais, sobretudo ligadas ao cotidiano escolar que foram propostas pelos próprios cursistas, sempre objetivando a construção de pensamento voltado à escola e à sociedade na qual se insere. Estas proposições são submetidas à aceitação pelos professores formadores, no Seminário Integrador Presencial (SIP), que acontece uma vez a cada semestre e são devidamente integradas ao PIP de cada professor cursista. A preocupação neste nível é de oportunizar ao aluno elementos para a produção de um trabalho prático acompanhado de análise crítico-reflexiva frente a uma determinada temática ou situação de seu cotidiano escolar. Esta etapa também está vinculada à necessidade constante desse futuro professor de conviver e superar os desafios do trabalho coletivo. Por esta razão, a avaliação realizada neste nível é coletiva, transformando-se em uma nota única para todos os cursistas de um mesmo polo. A N3 será utilizada para a complementação do conceito final de todas as interdisciplinas do mesmo semestre, mediante participação em média simples.

Embora a avaliação se dê de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, é possível particularizar esses três momentos no processo, quais sejam, respectivamente: acompanhamento do percurso cotidiano de estudos de cada aluno pelo Tutor de Polo (presença, interesse, participação, etc); realização de provas e produção de trabalhos escritos e performáticos, reais ou virtuais (sites, objetos virtuais, etc), mas sempre entregues presencialmente; e apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizadas por semestre, com performance presencial coletiva e apresentada durante os Seminários Integradores Presenciais. Somente após a realização e participação nesses três níveis de avaliação é que é



feita a valoração final do desempenho do aluno, traduzida em conceito final de cada interdisciplina, com base no art. 135 do Regimento Geral da Universidade, utilizando os conceitos A – Ótimo, B – Bom, C – Regular, D - Insatisfatório e FF - Falta de Frequência.

Se após a Recuperação e a Pendência o aluno não obtiver conceito mínimo C deve ser desligado, uma vez que este é um curso de edição única. A segunda condição de desligamento é por abandono, quando o aluno não responder às atividades ou deixar de comparecer no ambiente virtual. O Regimento da UFRGS prevê esta reprovação por infreqüência, que impõe o conceito FF; entretanto, o controle de freqüência em cursos à distância distingue-se em essência daquele feito nos presenciais. Assim, os programas de cada disciplina devem prever as condições, os quais serão devidamente observadas para efeito de integralização de 75% de freqüência mínima exigida regimentalmente pela Universidade. Ao aluno que for atribuído o conceito FF não há como garantir possibilidade de Pendência no módulo imediatamente seguinte, uma vez que também o acompanhamento tutorial revelar-se-ia insuficiente nesse formato de edição única.

Funcionamento e ajustes

Conforme o PPC original, o aluno que não obtivesse conceito mínimo para a aprovação (conceito C) em até duas interdisciplinas no primeiro semestre e até uma interdisciplina no decorrer do curso, realizaria atividades de recuperação de conteúdos e freqüência orientados pelo docente responsável. Esta ação, denominada de Pendência, consiste de uma última oportunidade para recuperação da disciplina, ocorrendo ou no período entre dois semestres, ou durante o último semestre. Não obtendo conceito mínimo de aprovação nesta nova oportunidade, deve ser desligado do curso. O formato previsto parecia seguro e coerente; mas alguns fatos foram diferentes dos esperados:

- Os alunos, tutores, professores e gestores levaram muito tempo para se adaptarem às dinâmicas do curso.
- A chegada dos instrumentos e equipamentos nos polos atrasou quase um ano, em relação ao início do curso.
- Os recursos financeiros foram enviados com atraso pelo MEC, fazendo com que calendários letivo e financeiro ficassem defasados.
- A complexidade de um novo modelo pedagógico levou pelo menos um semestre letivo para ser assimilada minimamente.
- Os alunos e até os tutores nos polos possuíam baixos níveis de inclusão digital.



- Ao cabo do segundo ano letivo, com 452 alunos no ENADE, apenas 340 alunos apresentavam condições de chegarem à diplomação, exigindo-se deles o cumprimento rigoroso de todas as normas estabelecidas pelo PPC.

Desde a primeira aula, as equipes docentes e de coordenação do Curso se empenharam ao máximo para evitar o afastamento, o abandono ou o decréscimo no rendimento dos estudantes. Apesar disso, o quadro abaixo (Fig. 1) indica a situação real verificada por ocasião do fechamento das notas 2009/1. Pode-se constatar que, na situação então evidenciada, o cumprimento das regras estabelecidas pelo PPC e acima explicitadas excluiria imediatamente 91 cursistas e apenas 71 outros ainda teriam alguma chance de permanência no curso, caso aprovados mediante Pendência.

2009/01			Global		
Nº	Nº	%	Nº	Nº	%
Reprovações	Alunos	Alunos	Reprovações	Alunos	Alunos
0	340	67,73%	0	333	45,99%
1	71	14,14%	1	80	11,05%
2	20	3,98%	2	25	3,45%
3	11	2,19%	3	13	1,80%
4	56	11,16%	4	41	5,66%
5	4	0,80%	5	32	4,42%
6	0	0,00%	6	11	1,52%
7	0	0,00%	7	21	2,90%
8	0	0,00%	8	168	23,20%
9	0	0,00%	9	0	0,00%
10	0	0,00%	10	0	0,00%

FIGURA 1: Situação verificada por ocasião do fechamento das notas em 2009/1

Assim, com base nestas evidências e considerando que tal medida não apresentaria prejuízo a nenhum aluno, antes pelo contrário favoreceria com nova oportunidade alunos com riscos de desligamento, a COMGRAD decidiu flexibilizar normas do PPC até o fechamento dos conceitos de 2009/1, no sentido de permitir a realização de novas Pendências a todos os alunos, indiferente do número de interdisciplinas reprovadas. Ficou definido pela Ata COMGRAD/MúsicaEAD nº 008/2009, referente à reunião realizada em 18 dez 2009, que esta oportunidade não poderia ser interpretada como sendo o surgimento de uma nova regra, mas como decisão emergencial, única e pontual; definitivamente, apenas uma medida de ajuste. Sendo assim, a partir do semestre 2009/2, as normas do PPC voltarão a serem seguidas na íntegra, em todas as interdisciplinas dos semestres restantes do curso.

Conclusão

As experiências acumuladas e os resultados obtidos no período transcorrido desde a aula inaugural do PROLICENMUS, em 22 de abril de 2008, até o início de seu quinto semestre letivo permitem afirmar que:

- Os índices de reprovação ao longo da primeira metade do curso foram superiores aos esperados, provocando evasão entre os alunos e preocupação entre seus professores;
- O modelo de avaliação, inicialmente considerado extremamente complexo, parece ter sido integralmente assimilado;
- Os prejuízos decorrentes de atrasos alheios ao empenho dos polos e da Universidade ainda hoje trazem reflexos negativos, que podem ser verificados pelos resultados das avaliações;
- Os critérios de avaliação docente previstos possivelmente foram, de início, excessivamente rigorosos diante do público-alvo que efetivamente se apresentou para fazer o curso.

Diante dos acontecimentos, a Comissão de Graduação do curso apressou-se em propor medidas de ajuste que ainda não evidenciaram resultados, por serem recentes, mas acredita-se que serão positivos. Ao decidir por flexibilizar as regras originais e oferecer novas oportunidades de Pendências, independente do número de reprovações, a tendência é que mais alunos consigam aprovação. Esta medida poderá permitir, assim, a diminuição dos números de evasão por exclusão sumária baseada em resultados de avaliação, e consolidar uma aproximação efetiva entre a situação real ao cabo do quarto semestre letivo e a indicada pelos números de participações no ENADE, evidenciando mais uma vez a constante preocupação da equipe responsável com garantias de uma avaliação realista, contextualizada, respeitosa e justa. Desta forma, também se poderá também ampliar os direitos dos cursistas, dando ao maior número possível deles uma última oportunidade de permanência no curso.

A preocupação que se apresenta no momento é garantir que, nos cinco semestres letivos que ainda restam e às portas da avaliação externa para Reconhecimento de Curso, a ser feita em breve pelo INEP, a totalidade dos alunos consiga alcançar o nível de egresso previsto. De qualquer forma, mantém-se o compromisso de zelar pelo rigor da formação oferecida pela UFRGS, garantindo a mesma qualidade a diplomas do curso presencial e do curso à distância.



Referências

BRASIL: Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL: Resolução FNDE/CD nº 034/2005 e seus Anexos. Estabelece critérios e procedimentos para a seleção das IES ao Programa Pró-Licenciaturas. Brasília, Secretaria de Educação Básica do MEC.

BRASIL: Lei nº 11.769/2009. Institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

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.

UFRGS: Parecer CEPE nº 37/2006, de 22 de novembro de 2006. Porto Alegre, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprova o Plano Pedagógico de Curso Licenciatura em Música modalidade à distância, vinculado ao Instituto de Artes desta Universidade, como Programa Especial de Graduação e vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC.

UFRGS: Ata do Conselho da Unidade referente à 10ª sessão de 2009, realizada em 17 dez 2009. Porto Alegre, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprova a criação de um curso permanente de Licenciatura em Música modalidade à distância, sob responsabilidade de seu Departamento de Música.

UFRGS: Ata da Comissão de Graduação do curso Licenciatura em Música na modalidade à distância COMGRAD/MúsicaEAD nº 008/2009, realizada em 18 dez 2009. Porto Alegre, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aprova a flexibilização das normas de avaliação previstas pelo Plano Pedagógico do Curso, no sentido de favorecer a permanência dos alunos no curso.



Modos de ensinar música na escola: um estudo a partir de uma orquestra escolar

Carla Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
musiviver@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa de doutorado¹ em andamento, cujo objetivo é investigar o processo de construção de um modo de ensino de música na escola e suas relações com o modo escolar de socialização. O objetivo foi construído a partir da revisão de literatura na área de educação, focada em trabalhos que tratam sobre escola, e da área de educação musical, referente a grupos instrumentais e vocais. A cultura escolar é tomada como categoria de análise, conforme definida por Chervel, 1990; Faria Filho, 1998, 2007; Forquin, 1992; Julia, 2001 e Viñao Frago, 1995. Dentro de uma abordagem qualitativa, o método é o estudo de caso, e a unidade selecionada é uma orquestra de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre-RS. A pesquisa poderá trazer como contribuição reflexões sobre o ensino de música na escola de educação básica, sobretudo a partir da emergente discussão acerca da sua obrigatoriedade através da Lei nº 11.769/08.

Palavras-chave: música na escola, grupos instrumentais escolares, cultura escolar.

O interesse pelo tema de pesquisa

O interesse em estudar os grupos instrumentais surgiu a partir da minha própria experiência profissional, ao longo de vários anos, com o ensino de música diretamente ligado a grupos instrumentais e vocais em diferentes contextos e espaços de ensino e de aprendizagem musical.

Ao me aproximar do contexto escolar, passei a entender que as práticas de ensino e de aprendizagem da música podem assumir na escola diferentes formatos, configurados como componente curricular ou como projetos e atividades diversas, obrigatórias ou não, a exemplo de corais, aulas de instrumentos e grupos instrumentais, como indicam os trabalhos de Del Ben (2005), Hirsch (2007a; 2007b), Hummes (2004) e Santos (2005).

Nesse sentido, é possível considerar que “muitas são as formas de desenvolver o ensino de música nas escolas, assim como diversos podem ser seus conteúdos e objetivos” (Del Ben, 2009, p. 116). A autonomia da escola, para escolher e definir aquilo que irá fazer parte de seu projeto pedagógico, é suscitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

¹ Doutorado em música, área de concentração Educação Musical sob orientação da Dra. Luciana Del-Ben. Bolsista CAPES.



Ensino Fundamental², que indicam os fundamentos e orientam a constituição do projeto pedagógico da escola.

Entre essas diferentes possibilidades da música na escola, constatei não apenas a existência de grupos instrumentais, mas o apoio e incentivo à sua criação pelas prefeituras de algumas cidades, como é o caso da prefeitura municipal de João Pessoa-PB, que, no ano de 2009, investiu na estruturação e criação de bandas marciais nas escolas municipais (JOÃO PESSOA, 2009) e da prefeitura de Porto Alegre-RS, que implementou, em 2008, diversos núcleos de formação musical, em escolas-eixo. Desse modo, criou-se, além de núcleos de percussão, violão, canto coral, hip hop, música e tecnologia, música na educação infantil, também o núcleo de orquestras e bandas (PORTO ALEGRE, 2008).

Assim, diante da presença e incentivo à criação de grupos instrumentais na escola, bem como, partindo de minha própria trajetória profissional com os grupos instrumentais e com a escola, se configurou como interesse geral da pesquisa investigar os grupos instrumentais escolares. Para tanto, foi necessário compreender as discussões vigentes na literatura acerca dessa temática, de modo a avaliar as principais contribuições para a delimitação do meu objeto de estudo e o encaminhamento da minha proposta investigativa.

Grupos instrumentais

Na busca de compreender o que tem sido discutido acerca dos grupos instrumentais, encontrei na literatura trabalhos diversos que têm como foco os grupos musicais em suas diferentes formações, ou seja, os grupos vocais (coros) e os grupos instrumentais (bandas, fanfarras, orquestras, entre outros), desenvolvidos em diferentes espaços e contextos (BARBOSA, 1994; CAJAZEIRA, 2004; CAMPOS, 2008; COSTA, 2007; DEL SOL, 2007; FIGUEIREDO, 1990; HIGINO, 2006; KINNEY, 2004; LIMA, 2007; MOTA, 2008; NASCIMENTO, 2006; PUERARI, 2006; ROSSI, 2003; SANCHES, 2007; SILVA, 2007; 2009; TEIXEIRA, 2005).

As bandas e fanfarras são as categorias que se sobrepõem entre as discussões, sobretudo no contexto escolar. O estudo de Lima (2007), por exemplo, descreve aspectos estéticos e técnicos musicais desenvolvidos pelas próprias bandas escolares a fim de expandir suas práticas para diversos espaços sociais, a exemplo de igrejas, praças, avenidas, ginásios e demais espaços. Tais apontamentos indicam que uma das funções dos grupos é levar a

² Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/1998.



imagem institucional da escola para outros espaços. Essa função também foi identificada por Campos (2008) e Puerari (2006).

Esses trabalhos atribuem, também, uma função socializadora e educativa a essas práticas escolares, ao promover a inserção e compartilhamento cultural e aprendizagens diversas, musicais e extramusicais. Sobre esse aspecto, Campos (2008) afirma que “os grupos vocais e instrumentais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de experiências musicais” (CAMPOS, 2008, p. 103).

Destaco, também, o estudo de Silva (2007), que, a partir da atuação dos mestres de bandas e orquestras escolares, buscou entender o processo de desenvolvimento musical dos integrantes desses grupos. Ainda na perspectiva de compreender concepções e processos de ensino nas bandas e fanfarras escolares encontram-se os trabalhos de Cislighi (2007, 2009), Souza (2008) e Louro e Souza (2008).

Nos Estados Unidos, Kinney (2004) verificou os efeitos da participação em grupos instrumentais e corais no desenvolvimento de habilidades musicais dos indivíduos. Rohwer (2009) comparou a visão dos estudantes que integram bandas escolares, no que diz respeito às preferências musicais do grupo, a habilidade pedagógica, musical e características da personalidade dos instrutores. Já Baker (2009), procurou investigar as razões que levavam alunos calouros de uma universidade no Texas a se inscreverem e participarem de grupos instrumentais.

Os trabalhos levantados na revisão focalizam aspectos artísticos, a socialização, a possibilidade de transformação social, bem como o desenvolvimento musical a partir dos grupos instrumentais escolares. No entanto, o que esses trabalhos não mostram é como esses grupos se relacionam com uma instituição tão complexa como a escola, que possui seus tempos determinados, suas normas e suas rotinas, além de finalidades específicas.

Escola: uma instituição socializadora

A escola, como um espaço destinado a todos os cidadãos, tem se configurado ao longo dos anos como uma instituição socializadora. Ao lado de outras instituições, caracteriza-se como uma importante agência de socialização, na qual são formalizadas práticas cuja função primordial é colaborar para que os educandos se apropriem dos bens culturais historicamente produzidos na sociedade (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007). Segundo Bueno:



Em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, [...] (BUENO, 2001, p. 5).

Ainda segundo o autor, a escola é hoje um espaço privilegiado de convivência, um lugar onde os alunos se encontram e constituem suas identidades, sendo assim, considerada como um importante ponto de referência (BUENO, 2001), e, conforme ressalta Oliveira (1995), local onde se constitui a mais intensa e ampla atividade de compartilhamento cultural. Nessa direção, é possível dizer que a escola e a família são consideradas as duas instituições sociais que maiores repercussões trazem para os indivíduos, sobretudo no tocante ao processo de socialização (BARBOSA, 2007; CARVALHO; OLIVEIRA; SOLEDADE, 2008; THIN, 2006).

Conforme apontam os trabalhos de Thin (2006), Vincent (1980) e Vincent, Lahire e Thin (2001), nos diferentes espaços e instituições são constituídos distintos modos de socialização. Entre esses modos, o escolar assume característica preponderante e se impõe sobre os demais modos de socialização. Esse modo de socialização, decorrente de uma forma escolar³, é descrito pelos autores como uma forma específica de socializar, que traz consigo seus próprios tempos e espaços, assim como determinadas normas e regras que vão sendo relativizadas no decorrer dos tempos sócio-históricos.

Boto (2005, p.63) explica que a escola, por ser a única instituição que tem como finalidade exclusiva educar, necessita de métodos e técnicas, e de um espaço físico dividido conforme alguns critérios específicos, bem como de uma organização e divisão do tempo em horários. Nesse sentido, pode-se dizer que a essência da forma escolar, desenvolvida no século XVI e XVII, que operacionaliza e caracteriza um determinado modo de socializar, mantém-se viva ainda hoje nas instituições escolares. Essa forma de entender a escola é corroborada por Soares (2003), ao afirmar que:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e

³ Conceito cunhado por Vincent (1980), Vincent, Lahire e Thin (2001), que caracteriza a forma escolar como modo escolar de socialização.



seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é a essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2003, p. 21).

A definição de escolarização proposta por Soares (2003) parece focalizar os aspectos operacionais e organizacionais da escola. Numa outra perspectiva, Faria Filho (2007) vai adiante, ao contemplar as subjetividades presentes nesse processo e explicar a escolarização a partir de três sentidos inter-relacionados:

Num primeiro [sentido], escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (FARIA FILHO, 2007, p.194).

No segundo sentido proposto pelo autor, a escolarização pode ser entendida como “a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). Esse sentido, conforme o autor, está relacionado às dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização e remete à forma escolar proposta por Vincent, Lahire e Thin (2001).

Já o terceiro sentido é “aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p.195). Esses sentidos, propostos por Faria Filho, remetem ao conceito de cultura escolar.

A cultura escolar

A cultura escolar como categoria de análise, nas duas últimas décadas, tem sido utilizada entre as discussões de diferentes áreas, sobretudo da história da educação, a fim de compreender as práticas e a dinâmica interna da escola. Segundo Vidal (2005a):

Foi procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, [que] a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social. (VIDAL, 2005a, p. 5).

Essa concepção representa as recentes perspectivas dos estudos históricos em educação, que, conforme Gonçalves e Faria Filho (2005), apontam para o interesse em



compreender o funcionamento interno da escola, entendendo que “no seu interior existe uma cultura em processo de formação” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 32).

Segundo Faria Filho et al. (2004), sendo essas as emergentes discussões sobre cultura escolar no Brasil, abrem-se, assim, perspectivas para a construção de uma nova história das instituições escolares e para uma nova percepção de cultura escolar, construída a partir dos sujeitos que dela participam e de suas práticas. Assim, é possível dizer 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).

As revisões apresentadas por Vidal (2005a, 2005b) e Faria Filho et al. (2004) indicam os principais autores que se dedicaram à temática da cultura escolar, a partir dos quais esse conceito começou a tomar destaque como categoria de análise entre os estudos no campo da educação no Brasil.

O francês André Chervel foi um dos primeiros autores a discutir o conceito de cultura escolar. Para ele, a escola, por seu poder criativo, poderia produzir sua própria cultura, um saber próprio e específico, produzido no interior da escola a partir das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Em direção ao que propõe Chervel (1990) está a concepção de Julia (2001). Ao conceituar cultura escolar, o autor atribui atenção e valorização às práticas, bem como ao funcionamento da escola, sem desconsiderar as normas que a caracterizam. Nesse sentido, a cultura escolar é compreendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Há uma aproximação entre as perspectivas de Julia e Chervel, pois ambos defendem a autonomia da escola e acreditam na sua capacidade de produzir uma cultura específica. Entretanto, enquanto Chervel valoriza os saberes escolares a partir do estudo das disciplinas, Julia, ao olhar para o interior da escola, enfatiza as práticas.



De forma semelhante, Frago (1995) afirma que “A cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, falar e fazer⁴ (FRAGO, 1995, p.68). Já para Forquin, a cultura escolar é definida como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

O conceito de cultura escolar desenvolvido por esses autores tem como base o interior das próprias escolas e suas práticas. Com base nessas perspectivas, está a definição de Faria Filho (2007), que entende a cultura escolar como:

A forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2007, p.195).

Nessa direção, vários trabalhos na área da educação tem se dedicado a compreender as escolas por meio da cultura escolar, seja na sua materialidade, seja nas concepções ou nas práticas de ensino (BENCOSTA, 2007; FARIA FILHO, 1996; VAGO, 2002; VIDAL, 2005b).

A categoria cultura escolar leva à compressão da escola como uma instituição que constrói seu próprio modo de socialização e sua própria cultura, que envolve especificidades e características, quais sejam, sua organização, seus modos próprios de ensinar, aprender, selecionar, normatizar e estruturar-se. Como, então, os grupos instrumentais se inserem nesse modo de socialização? Como se relacionam com o contexto escolar? A literatura revisada descreve características de diferentes grupos musicais e identifica diversas de suas funções, mas não se dedica ao estudo da relação entre esses dois espaços socializadores, complexos e, talvez, constituídos por lógicas diferentes.

A partir dessa constatação, elaborei as seguintes questões: Como os grupos instrumentais se inserem nesse modo escolar de socialização? O que, como, por que e para que se ensina música nos grupos instrumentais escolares? Quem ensina música nos grupos instrumentais e para quem ensina? Que relações se estabelecem entre os modos de ensinar música nos grupos instrumentais e os modos de organização e funcionamento escolar?

⁴ La cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (FRAGO, 1995, p.68).



Com base nessas questões, defini como objetivo geral dessa pesquisa investigar o processo de construção de um modo de ensino de música no interior da escola e sua relação com o modo escolar de socializar. Os objetivos específicos buscam entender as dimensões que envolvem o processo de inserção da música na escola através de um grupo instrumental; verificar o que, como, quem, por que, para que e para quem se ensina música nos grupos instrumentais escolares; identificar as relações estabelecidas entre o grupo instrumental e a escola e analisar como e para que elas são estabelecidas.

Metodologia

O método escolhido foi o estudo de caso qualitativo, que será desenvolvido a partir de uma construção conjunta com o campo. Assim, será possível começar “pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e [ir] tomando decisões acerca do objectivo do trabalho” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

O estudo de caso pode ser entendido como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso único, possibilitando compreender sua atividade dentro de circunstâncias importantes”⁵ (STAKE, 1995, p. xi – tradução minha). Segundo Laville e Dione (1999), pode ser realizado com uma pessoa, com um grupo, com uma comunidade ou referir-se a um acontecimento especial. Essa perspectiva é corroborada também por Martins (2004), que afirma, ainda, que esse método não é passível de generalizações, pois resultará em explicações válidas para o caso estudado.

Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas, observações e registros áudio-visuais e serão analisados a partir da “organização sistemátic[a] de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

A unidade de caso escolhida é uma orquestra vinculada a uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre-RS. O principal critério para a escolha foi a sua estabilidade, imprescindível para a consecução do objetivo deste trabalho, haja vista que o grupo existe há dezoito anos. As observações de campo foram iniciadas em outubro de 2009, e os primeiros dados obtidos através dessas observações e da entrevista de aproximação já

⁵ Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances (STAKE, 1995, p. xi).



foram categorizados. A pesquisa, no momento, segue com as observações de campo e a realização de registros em fotografia e vídeo.

Considerações finais

O estudo proposto, ao buscar compreender um modo de ensino de música escolar e as dimensões envolvidas no processo de sua inserção na escola, possibilitará trazer para a área de educação musical reflexões acerca do ensino de música na educação básica, sobretudo a partir da emergente discussão sobre sua obrigatoriedade como conteúdo curricular através da Lei nº 11.769/08.

Os primeiros dados coletados sinalizam que alguns aspectos que estão na literatura, relacionados aos modos de socialização e à cultura escolar, poderão vir a ser encontrados no campo. Também foi possível perceber a importância dada a esse grupo dentro da escola, que parece ser o responsável por estabelecer uma ligação e um diálogo entre a escola, a comunidade e a sociedade, visto que leva o nome da escola para diferentes lugares, profissionaliza, e mobiliza pessoas e instituições diversas.

Assim, os dados me levam a supor que o grupo instrumental em estudo constrói o seu próprio modo de socializar que difere do modo socializador da escola. No entanto, essa conjectura será ainda investigada, a partir da relação entre o grupo instrumental e a escola, conforme os objetivos propostos.



Referências

BAKER, Vick D. Scheduling accommodations among students who persist in high school music ensembles. *Journal of Music Teacher Education* 2009. Disponível em: < <http://jmt.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/7>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

BARBOSA, Joel Luis. An adaptation of American band instruction method to Brazilian music education, using Brazilian melodies. Seattle: University of Washington, Tese de doutorado, 1994.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1059-1083, out. 2007.

BENCOSTA, Marcus Levy (Org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. História, idéias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. 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. 59-79.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: 30 set. 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola. *Educar*, Curitiba. Editora da UFPR. n. 17, p. 101-110, 2001.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para música da filarmônica Minerva: gestão e curso batuta*. 2004, 314f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 19, p. 103 – 111, 2008.

CARVALHO, Marianna Souza Roberto; SOLEDADE, Juliana Santos, OLIVEIRA, Rodrigo Bonfim. Educomunicação: o papel socializador da escola e da família. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA Comunicação, 31., 2008. Natal-RN. Anais ...Natal: INTERCOM, 2008, p. 01-12.

CISLAGHI, Mauro. O ensaio de naipe da banda numa perspectiva educacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,



16., 2007 - CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande-MS. Anais ...Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-07.

_____. Concepções de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José-SC. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009. Londrina-PR. Anais ...Londrina: ABEM, 2009, p. 421-428.

COSTA, Patricia. *Coro Juvenil: uma alternativa para a continuidade do ensino de música nas escolas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007-CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA 2007. Campo Grande-MS. Anais ...Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-04.

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília: Seção 1. p. 31. 15 abr. 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

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*, Goiás, n. 05, V. 02. p. 65-89, 2005.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v. 2. N. 1, p. 110-134, março 2009.

DEL SOL, Pablo A. Egaña. *Orquestas infantiles y juveniles: Evaluación de impacto em rendimento escolar*. 2007, 30f. Magíster em Economía, Universidad de Chile, Chile, 2007.

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.

_____. “*Dos pardinheiros aos palácios*”: forma e cultura escolares em Belho Horizonte (1906/1918). São Paulo, 1996, 362 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, v.30, n.1, p. 139-159, 2004.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre, 1990, 136 f. Dissertação de mestrado em educação musical, programa de pós-graduação em Música - Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



FORQUIN, Jean-Claude . Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. LOURO, Guacira Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de La educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 63-82, set./out/nov/dez. 1995.

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.

HIGINO, Elizete. *Um século de tradição: A banda de música do colégio Salesiano Santa Rosa (1888-1988)*. 2006, 142f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais, Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música na educação básica: um *survey* com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL ABEM, 16., e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007a, p. 01-09.

_____. *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, 2007a, 105 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007b.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Porto Alegre, 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOÃO PESSOA. PMJP lança na sexta-feira Banda marcial da educação. Site da Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2009. Disponível em <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/?n=12002>>. Acesso: 24 out. 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KINNEY, Daryl W. The Effect of Performing Ensemble Participation on the Ability to Perform and Perceive Expression. *International Journal of music education*. 2004. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/1/45>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

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

LIMA, Marcos Aurélio. A banda estudantil em um toque além da música. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.



LOURO, Marco Antônio; SOUZA, Clarice. A Prática dos regentes de bandas escolares na cidade de Rio Grande-RG. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2008 - ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10 – ENPOS, 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/la/la_01516.pdf>. Acesso: 03 nov. 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MOTA, Graça (Org). *Crescer nas bandas filarmônicas: um estudo sobre a construção de identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: CONGRESSO DA ANPPON, 16., 2006. Brasília-DF. Anais ...Brasília: ANPPON, 2006, p. 01-05.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PUERARI, Márcia. A “Orquestra de Flautas” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos: um estudo de suas funções para a comunidade escolar. Porto Alegre, 2005, 49f. TCC (Graduação em Música), Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE. Começa implementação dos centros musicais de Porto Alegre. Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 2009. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/impresao.php?reg=87171&p_secao=3&di=2008-03-12>. Acesso: 01 nov. 2009.

ROSSI, Hector Jorge. *Música e Mudança: Uma Experiência de Educação Popular*. João Pessoa-PB: Editora Universitária UFPB, 2003.

ROHWER, Debbie. Perceived Instructional Needs of Middle School and Senior Citizen Band Members. *International Journal of music education*. 2009. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/62>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

SANTOS, Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.

SÁNCHEZ, Freddy. El sistema nacional para las orquestas juveniles e infantiles. La nueva educacion musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 63-69, 2007.

SILVA, Lélío Eduardo Alves. Avaliação do desenvolvimento musical de grupos instrumentais nas escolas, atuação dos seus “mestres” e proposta de ensino. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007. São Paulo-SP. Anais ...São Paulo: ANPPOM, 2007, p. 01-07.

_____. *Um espaço para a banda de música: a escola*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009. Londrina-PR. Anais ...Londrina: ABEM, 2009, p. 1202-1208.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli; DIAS, Adelaide Alves. *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos*-versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.



SOUZA, Herihuus de Luna. Transmissão musical nas bandas escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa. In: CONHECIMENTO EM DEBATE, 18. João Pessoa, 2008. Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/arquivos/411-07102008224642-Transmissao_musical_nas_bandas_escolares_da_rede_municipal_de_ensino_de_Joao_Pes_soa_cchla.doc >. Acesso: 03 nov. 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995

TEIXEIRA, Lucia Helena. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. Porto Alegre, 2005, 185 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista brasileira de educação*, v. 11, n. 32, p.211-225, maio/ago. 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 03-30.

_____. *Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de belo horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Paris, Editions de La Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

