

ANAIS

PROGRAMA E RESUMOS
agosto/2013



ORGANIZADOR
Prof. Dr. Pedro Rogério



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical





Prof. Dr. Pedro Rogério
Presidente

Anais do XI Encontro Regional Nordeste da Associação
Brasileira de Educação Musical

ISSN
2318-664X

Universidade Federal do Ceará
Curso de Licenciatura em Música

Fortaleza, Ceará, 07 a 09 de Junho de 2012



REITOR

Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR

Prof. Henry de Holanda Campos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Gil de Aquino Farias

COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Prof. Gerardo Viana Júnior

COORDENAÇÃO GERAL

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Jr.

PRESIDENTE DO COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Pedro Rogério

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Pedro Rogério

Prof. Luiz Botelho Albuquerque - PhD

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento

Prof. Dra. Carmen María Saenz Coopat

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Jr.

Prof. Dr. Erwin Schrader

Prof. Dr. Marco Tulio Costa

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

Prof. Ms. Consiglia Latorre

Prof. Dr. Vitor Monteiro Duarte

Prof. Tarcísio José de Lima

João Luís Soares Studart Guimarães

EDITORES DOS ANAIS

Matheus Santiago

Alice Nayara dos Santos

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| A IMPORTÂNCIA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO | 19 |
| CAIU NA REDE: COMPARTILHANDO ATALHOS E TRILHAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL | 26 |
| CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA UFC – PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES | 31 |
| EDUCAÇÃO MUSICAL NA VELHICE: PESQUISAS E RELATOS..... | 38 |
| FATORES DE INFLUÊNCIA NA PRÁTICA MUSICAL EM GRUPOS DA CULTURA POPULAR: O CASO DA G.R.E.S FLOR DO SAMBA | 46 |
| OPÇÃO 44: TRAJETÓRIAS NO CAMPO MUSICAL | 57 |
| TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER E PARÂMETROS E PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ENCONTRO ENTRE O PENSAMENTO DE CHARLOT E SWANWICK..... | 68 |
| INTELIGÊNCIA MUSICAL: ORIGENS, FRONTEIRAS E CONVERGÊNCIAS | 75 |
| A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DO PAPEL DA MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL | 82 |
| A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: UM PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DO SABER VIOLINÍSTICO NO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL VIDA III | 88 |
| A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO SER INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL DO SÉCULO XXI..... | 95 |
| APRENDENDO VENDO, OUVINDO E FAZENDO: ESPECULAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DA OBRA DE LUIZ GONZAGA NA UNIVERSIDADE, A PARTIR DE DISCUSSÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMUSICOLOGIA À EDUCAÇÃO MUSICAL | 101 |
| CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS: UMA ABORDAGEM SÓCIO – HISTÓRICO – CULTURAL | 107 |
| DIRECIONANDO O FOCO DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO MUSICAL | 112 |
| EDUCAÇÃO MUSICAL E DIVERSIDADE: DESAFIOS DO EDUCADOR MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 120 |
| ENTRE A EDUCAÇÃO MUSICAL E A CRÍTICA DO SOCIAL..... | 128 |
| GOSTO MUSICAL E CULTURA ESCOLAR: INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLHAS MUSICAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO | 133 |
| CONSUMO CULTURAL A PARTIR DAS LETRAS DE FORRÓ: DISCURSOS QUE PRODUZEM IDENTIDADES E ESTABELECEM DIFERENÇAS..... | 142 |
| O ENSINO MUSICAL DE ADULTOS SEM EXTENSA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA ANTERIOR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES CEARENSES APLICÁVEIS AO NORDESTE | 149 |
| O FAZER MUSICAL DA INFÂNCIA SOB O VIÉS DA HIPÓTESE DINAMICISTA: DELALANDE E THELEN EM DIÁLOGO | 156 |
| PENSAR E ENSINAR A MÚSICA NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI | 163 |
| A EDUCAÇÃO MUSICAL E SUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: RELATANDO EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE DUAS ESCOLAS PRIVADAS DO RN. | 168 |

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| A MÚSICA COMO COMPONENTE FORMADOR: O CASO DO CEJA PROFESSORA EUDES VERAS | 177 | A COMPREENSÃO MUSICAL NA APRENDIZAGEM PIANÍSTICA: UM ESTUDO..... | 369 |
| A MÚSICA ESTÁ NA ESCOLA! TAPEM OS OUVIDOS!..... | 185 | APRENDIZAGEM NA BATERIA: INTERDEPENDÊNCIA E INDEPENDÊNCIA NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA | 377 |
| A SITUAÇÃO DA MÚSICA EM DUAS ESCOLAS DE GOIÂNIA E A LEI Nº 11.769/08 | 193 | CONSERVATÓRIO DE MÚSICA D'ALVA STELLA NOGUEIRA FREIRE: ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DOS INSCRITOS NA SELEÇÃO DE 2011 | 384 |
| AS CANTIGAS DE BRINCAR E PARLENDAS DO CANCIONEIRO DA PARAÍBA COMO RECURSO EM PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO..... | 200 | CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “PROJETO JOVENS PIANISTAS” E PROJETO DE PESQUISA “ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA TÉCNICA PIANÍSTICA DE ISABELLE VENGEROVA AO ENSINO DO PIANO EM NÍVEIS BÁSICO E INTERMEDIÁRIO”: RELATO DE EXPERIÊNCIA | 393 |
| COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO IFRN: PANORAMA SOBRE SEUS EDUCADORES..... | 207 | ESCOLA DE MÚSICA DE SOBRAL: PROPONDO UM CAMINHO DE UMA FORMAÇÃO PARA A VIDA VIA ARTE. | 402 |
| CONSTRUINDO MÚSICA E INSTRUMENTOS | 215 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO COLETIVO COM A PERCUSSÃO: O GRUPO DE PERCUSSÃO ENQUANTO LABORATÓRIO DE MUSICALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE INSTRUMENTISTAS..... | 409 |
| DICHTERLIEBE (AMOR DE POETA): A TRADUÇÃO COMO FERRAMENTA FENOMENOLÓGICA PARA A APRECIÇÃO MUSICAL..... | 222 | O RECONHECIMENTO DE SABERES PROFISSIONAIS EM MÚSICA NO BRASIL..... | 415 |
| EDUCAÇÃO MUSICAL: O VIOLÃO COMO INSTRUMENTO DE EXPERIMENTAÇÃO E PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL II | 227 | PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA AULA DE SOLFEJO: UTILIZAÇÃO DO MÉTODO O’PASSO | 422 |
| EDUCAÇÃO MUSICAL E RELAÇÕES ÉTNICAS: TRANSITANDO ENTRE AS LEIS Nº 11.645/08 E Nº 11.769/08..... | 233 | SENHORAS E SENHORES APRESENTAMOS, OS PIANISTAS: RELATO DA EXPERIÊNCIA DE PALCO DOS ALUNOS DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE CRIATIVIDADE MUSICAL | 429 |
| EDUCAÇÃO MUSICAL NA CIDADE DO NATAL: A HISTÓRIA DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL FERREIRA ITAJUBÁ | 242 | REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INSTRUMENTO EM TRÊS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO..... | 436 |
| IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE)..... | 249 | A PRÁTICA INSTRUMENTAL DE SOPROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA | 444 |
| MÚSICA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NA CIDADE DO NATAL/RN | 257 | ASPECTOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NA METODOLOGIA DE ENSINO COLETIVO PARA INSTRUMENTOS DE CORDAS: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE MUSICA DA UFC CARIRI | 451 |
| MÚSICA NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM MUSICAL DE NATAL..... | 266 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MÚSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO..... | 457 |
| MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB..... | 274 | ESTRATÉGIAS PARA ELABORAÇÃO DO TESTE DE HABILIDADE ESPECÍFICA EM MÚSICA | 465 |
| O ABOIO E A TOADA COMO PRÁTICAS MUSICAIS NA FESTA DO VAQUEIRO: UM TRABALHO REALIZADO PELO GRUPO DE PESQUISA “MANIFESTAÇÕES MUSICAIS DE SERGIPE” ATRAVÉS DO PIBID | 282 | IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE)..... | 474 |
| O CANTO CORAL COMO FORMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA ANÁLISE DO CORAL INFANTIL DA ESCOLA LUIZ GUEDES ALCOFORADO..... | 295 | O CHORO NA CIDADE DE FORTALEZA/CE: HABITUS E FORMAÇÃO MUSICAL | 482 |
| O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE | 301 | ESTÁGIO CURRICULAR EM MÚSICA E A FORMAÇÃO DO HABITUS DOCENTE..... | 488 |
| O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN: FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO | 308 | ESTÁGIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES | 495 |
| O QUE ELES OUVEM? A MÚSICA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA..... | 315 | MÚSICA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO | 502 |
| O QUE OS PROFESSORES DE ARTE PENSAM SOBRE O ENSINO DA MÚSICA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ-RN | 322 | OBSERVAÇÃO MONITORIA E ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA..... | 509 |
| OFICINA DE MUSICALIZAÇÃO “O CORPO COMO INSTRUMENTO”: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL BASEADA NA UTILIZAÇÃO DA VOZ E DO CORPO COMO INSTRUMENTOS DE EXPRESSÃO SONORO-MUSICAL | 331 | A FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL E OS PROJETOS SOCIAIS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS | 516 |
| PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL | 340 | A RELEVÂNCIA DA PERCUSSÃO DE NANÁ VASCONCELOS PARA O EDUCADOR MUSICAL..... | 521 |
| RELATO DA PRÁTICA COM A TURMA DO SOM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I..... | 345 | ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO BLOG MUSICARTEANDO COMO FERRAMENTA DE PESQUISA PARA EDUCADORES..... | 527 |
| SERÁ O MESMO CANTO? – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DOIS CORAIS EM CONTEXTOS DIFERENTES | 349 | ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO | 532 |
| TRILHANDO OS CAMINHOS DO ENSINO PÚBLICO DE MÚSICA EM CAUCAIA (CE) | 355 | DINÂMICAS DO PIBID: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE TEXTOS DO XX C ONGRESSO ANUAL DA ABEM | 538 |
| UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL BASEADA NOS “MÉTODOS ATIVOS”: RELATO DE EXPERIMENTO | 360 | | |

| | |
|---|-----|
| FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: BREVE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ARTICULATÓRIAS DE UM LICENCIANDO EM MÚSICA..... | 546 |
| FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA E PERFORMÁTICA POR MEIO DO FAZER MUSICAL..... | 553 |
| FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: A VISÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA..... | 561 |
| I SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE BÁSICA DE ENSINO | 569 |
| LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEFS: TRAÇANDO A SUA IDENTIDADE | 575 |
| MAS POR ONDE ELES ESTÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO DE CALOUROS NA GRADUAÇÃO EM MÚSICA | 583 |
| MOTIVAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE OS MOTIVOS PELOS QUAIS OS PROFESSORES DEIXARIAM DE ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 590 |
| O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE MÚSICA..... | 598 |
| PIBID MÚSICA/RN: UMA VIVÊNCIA SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | 605 |
| PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DESAFIOS E AVANÇOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS EM MÚSICA | 614 |
| VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES MUSICAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... | 620 |
| A DIDÁTICA NA VIDA: REFLEXÕES DE ALUNOS DE MUSICA SOBRE O FILME MR. HOLLAND, ADORÁVEL PROFESSOR..... | 624 |
| ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM PIANÍSTICA DE JOSÉ ALBERTO KAPLAN SOB O OLHAR DE TRÊS DOS SEUS EX-ALUNOS | 631 |
| ESTUDO SOBRE A ROTINA E AS EXPERIÊNCIAS DO CORAL DA EMUC..... | 637 |
| EXPERIÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DA VI SEMU MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL..... | 642 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE A DISTÂNCIA À ATUAÇÃO NO ESTÁGIO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB/UFSCAR | 648 |

APRESENTAÇÃO

*A música é plural e a educação é múltipla.
Do regional ao universal, a vida é abundante e inclusiva!*
(Pedro Rogério)

Apresentamos os ANAIS do XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM que trouxe como tema “Educação Musical em Múltiplos Contextos: inovação, inclusão e tecnologias”, cuja discussão foi conduzida por pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente.

Em paralelo ao encontro, foram realizados os seguintes eventos: II Encontro Regional Nordeste dos Professores de Artes/Música dos IFETs, VII Semana de Educação Musical - SEMU da UFC, I Fórum Cearense de Educação Musical e I Fórum das Coordenações dos Cursos de Música das IES do Nordeste.

A Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, constituída em 1991, tem em seu quadro de associados pesquisadores, professores, estudantes, profissionais da área de música e da educação, e interessados no panorama da Educação Musical no Brasil, que buscam refletir e dialogar abordando temas inerentes a esta área como campo de conhecimento que tem suas especificidades epistemológicas.

Com uma diretoria constituída por doutores e mestres com formação em programas de excelência no Brasil e no exterior, atuando junto às mais renomadas universidades do país, a ABEM tornou-se a principal instituição representativa do campo da Educação Musical no Brasil. O Ceará foi o estado escolhido pela Diretoria Regional da ABEM como sede do Encontro de 2012 pelo compromisso e crescente envolvimento dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará – UFC - com as atividades e propósitos da Associação, bem como pelas potencialidades locais, diante do cenário da Educação Musical.

A UFC encontra-se em um momento de crescimento de suas atividades ligadas à formação de professores de música, pois implantou o Curso de Música – Licenciatura no *campus* do Pici – Fortaleza – em 2006 e com o apoio do REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) iniciou dois novos cursos de Licenciatura em Música, um na região sul do estado – Cariri e outro na região norte, na cidade de Sobral.

Aliada a estas iniciativas o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC criou o eixo de pesquisa “Ensino de Música” que vem formando mestres e doutores com pesquisas relevantes que fortalecem e aprofundam o entendimento do campo epistemológico da Educação Musical.

Além dos Cursos de Música na UFC, o Ceará também conta com um Curso de Música na Universidade Estadual do Ceará – UECE desde a década de 1970, um Curso Técnico de Música no Instituto Federal do Ceará – IFCE, além de uma grande diversidade de cursos livres (particulares), ONGs e projetos sociais que estão envolvidas com o ensino de música no estado.

Tendo em vista a Lei nº 11.769, aprovada em 19/08/2008 e que tornou a música conteúdo obrigatório no Ensino Básico, faz-se extremamente necessária a mobilização dos profissionais da área de Educação Musical no sentido de discutirem e apontarem alternativas viáveis para a concretização dessa vitória tenazmente perseguida durante os últimos anos. O Ceará é musical, do xote ao rock, do xaxado ao tecno, do baião às guarânias, do forró ao bolero, do maracatu ao carimbó, da ciência ao saber popular!

Estamos certos de que os textos que compõem esta publicação trazem importantes contribuições para o Campo de Pesquisa em Música com reflexões profundas e sistematizadas, consolidando o trabalho que vem sendo realizado pelos pesquisadores vinculados às diversas instituições que se dedicam à investigação em Educação Musical e agregando relevantes esforços ao que vem sendo realizado pela Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM em todas as regiões do Brasil.

Prof. Dr. Pedro Rogério

Prof. Luiz Botelho Albuquerque – Ph.D.

Presidente do Comitê Científico

Resumo: Esta comunicação é fruto do projeto de pesquisa em pós-graduação em educação com ênfase em música de um professor e também compositor preocupado com as consequências da omissão da composição musical na formação integral do educando. A futura pesquisa buscará encontrar respostas de como a inserção da composição no currículo de música poderá influenciar no desenvolvimento musical e social dos educandos. Para isso, será estudado pensamentos de educadores ativos da segunda geração da educação musical, como Murray Schaefer, J.H. Koellreutter, V.H. de Gaynza e K. Swanwick, em que a composição musical, ao lado de outros aspectos musicais, tem uma importância significativa na educação musical. Além do estudo bibliográfico, será realizado estudo etnográfico em aulas de música para compararmos empiricamente o desenvolvimento, musical ou não, de educandos que tenham a composição em seu cotidiano escolar e o desenvolvimento daqueles que são privados de sua experiência em sala.

Palavras-chave: Educação Musical, Música, Composição Musical.

Introdução

Em minha experiência como docente em escolas livres de música¹ por mais de 10 anos na cidade de Fortaleza, percebi que a atividade composicional não é vista com frequência em suas salas. Nessas instituições nota-se uma maior ênfase ao estudo da técnica instrumental, teoria musical e estudo repetitivo de um número reduzido de peças que muitas vezes não estão inseridos no “sotaque musical” do educando, fato que pode levar ao tédio e à saciedade (SWANWICK, 2003, p. 38-53). Apenas em 2009 tive conhecimento dos métodos ativos da segunda geração, em que a criação musical tem um lugar privilegiado no ensino de música, não por ver meus colegas promovendo a criação musical, mas por curiosidade e estudo próprio. Apesar da licenciatura em música e de meu precoce interesse pela composição, durante meus seis anos iniciais como docente lecionei piano, flauta doce e teoria musical em quatro escolas livres de música de Fortaleza sem recorrer à composição musical como instrumento de aprendizagem ou avaliação musical.

Com a presente pesquisa, não pretendo fazer comparações entre escolas livres de música, conservatórios ou faculdades de música, se uma é melhor ou pior do que outra por conter ou não a composição musical em seus currículos. Detenho-me simplesmente a pesquisar a importância da composição musical no ensino de música: os benefícios que ela traz ao desenvolvimento musical dos educandos e à construção de uma avaliação musical mais completa (GAYNZA, 2012, p. 2).

Por ter vivenciado uma formação musical simplesmente focada na técnica instrumental e aprendizado de repertório erudito, mesmo mostrando tenramente à minha professora interesse pela composição musical, tive a necessidade de pesquisar mais profundamente sobre seus benefícios para a formação de um músico, consequentemente um ser humano, mais integral (BRITO, 2001, p. 46). Hoje percebo que a educação musical de Fortaleza está em transformação. Alguns educadores, mesmo que de forma intuitiva, já utilizam regularmente em suas aulas atividades outras, incluindo aqui a composição, que não estejam apenas relacionadas à técnica instrumental ou à teoria musical.

¹ Escolas de música que não têm finalidade de formar técnicos ou graduados em música e que não têm vínculos institucionais ou responsabilidades com quaisquer ministérios de educação.

Justificativa

Antes mesmo de tentar justificar a pesquisa ou fazer qualquer questionamento acerca da importância da composição musical no ensino de música, seria interessante conhecer primeiramente algumas de suas definições para depois escolher qual será utilizada ao longo do projeto. A abrangência da palavra é tamanha que fica difícil defini-la de maneira sucinta.

O *Dicionário Grove de Música Edição Concisa* (SADIE, 1994, p. 187) define composição como “um trecho de música incorporado de forma escrita ou processo em que os compositores criam tais trechos”. Já para o compositor austríaco Schoenberg, “compor é uma forma lenta de improvisar” (1920, *apud* Boccia, 2005).

Para Keith Swanwick, renomado educador musical, a composição é definida de forma mais ampla. Estão inseridos no ato de compor, toda e qualquer ação inventiva musical, não somente os trabalhos registrados em qualquer forma de notação. Para o educador, não há diferença significativa entre composição e improvisação, sendo esta, uma forma de compor sem que o músico se preocupe em registrar de forma escrita sua obra (SWANWICK, *apud* DUCATTI, 2005, p. 17).

O uso da palavra composição em nossa pesquisa estará de acordo com a definição acima de Swanwick. Sendo assim, além dos processos em que trechos musicais são criados e registrados, seja por forma escrita ou gravada, estarão inseridos no ato de compor a improvisação musical, o arranjo musical, ou qualquer outra ação musical inventiva.

Pela minha vivência como docente percebi que em muitas aulas dos cursos livres de música em Fortaleza, quase todo o tempo de aula, que geralmente é de 50 (cinquenta) minutos, é voltado somente para o exercício da técnica instrumental e da leitura musical de obras já consagradas. Parece que seus professores esqueceram ou mesmo não tiveram conhecimento dos “métodos ativos” em educação musical, em que os educandos são tratados não simplesmente como um ser que deve apenas receber conteúdos passivamente, mas que também deve refletir ativamente sobre o conhecimento.

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da importância dessas propostas, permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento, e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento. (FONTERRADA, 2008, p.120)

Os compositores e também educadores H. J. Koellreutter e Murray Schafer discursaram sobre a importância da educação musical não ser alicerçada somente na técnica e leitura musical, e sim também na sua apreciação e criação. Koellreutter e Schafer são educadores da segunda geração dos métodos ativos da educação musical, em que a composição, as características do som e a escuta ativa são privilegiadas (FONTERRADA, 2008, p. 70), ganhando assim grande importância na formação musical do educando.

Keith Swanwick nos elucidava sobre o tema dizendo que a aula de música ideal deve seguir o modelo C(L)A(S)P² (SWANWICK, 2003, p. 70), em que as cinco categorias: **C**omposição, estudos de **L**iteratura, **A**preciação, aquisição de técnica (**S**kill) e **P**erformance, devem estar presentes em cada aula. As atividades colocadas entre parênteses, o estudo de literatura e a aquisição de técnica, são consideradas pelo educador como secundárias, embora importantes. Sendo assim, a composição é considerada pelo educador como sendo uma das três atividades mais importantes na educação musical, não devendo ficar excluída de nenhum currículo musical.

2 O Modelo CLASP foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A.

Durante o século XX, o crescente interesse pela função da criatividade na aprendizagem levou à defesa da experiência criativa na arte educação e ao desenvolvimento de um currículo musical que incorporasse a composição. Documentos oficiais de países como Austrália, Inglaterra e Estados Unidos já defendem a composição como componente de uma educação musical completa (BARRETT et al., 2003, p. 3).

A futura pesquisa se justifica por promover, no cenário da educação musical, discussões sobre a importância da inserção da composição em nossos currículos para o desenvolvimento musical mais integral dos educandos. Não direcionará suas atenções somente aos benefícios da composição musical para os alunos, estudará também seus benefícios para uma avaliação mais precisa e profunda, medindo outros aspectos que não estejam apenas relacionados à performance (SWANWICK, 2003, p. 80-97).

poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio de ensino instrumental individual ou em grupo. O argumento e a evidência justificam que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. Somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical (SWANWICK, 2003, p. 97).

Ao elucidar sobre os benefícios da composição para o desenvolvimento musical mais integral dos estudantes e para a construção de uma avaliação musical mais eficaz, a pesquisa se justifica por ser um instrumento norteador para uma futura inserção ou atualização da atividade composicional nos currículos musicais.

Problematização

Para nortear o projeto, elaboramos dois problemas centrais. O primeiro: Quais os benefícios da inserção da composição na educação musical para o desenvolvimento musical mais completo dos educandos? Conforme Susan Hallam³ (*apud* DUCATTI, 2005, p. 15), através da atividade da composição, “os alunos aumentam seu interesse pela música, têm a oportunidade de controlar o que criam, passam a ter um melhor entendimento dos sons, de sua estrutura e de sua expressão”. Koellreutter, compositor e educador musical alemão radicado no Brasil, nos elucidava dizendo que a composição, além de promover a absorção de novos materiais sonoros e teóricos, é ferramenta fundamental para a educação musical.

Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc. (BRITO, 2001, p. 45).

É importante salientar que em suas aulas, na maioria das vezes a composição era vista de forma espontânea, coletivamente, por meio de jogos improvisativos⁴.

toda improvisação deve ter uma finalidade musical e também humana, como, entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina), já que o objetivo (maior) da educação musical é o ser humano (BRITO, 2001, p. 46).

3 Instrumental teaching – a practical guide better teaching and learning. Oxford: Heinemann, 1998, p. 209.

4 A improvisação é entendida nesse projeto como composição espontânea, merecendo ser tratada como composição.

Mas os benefícios da composição na educação musical para o desenvolvimento dos educandos ainda não estão totalmente claros e atualmente estão sendo alvos de inúmeras pesquisas. Ainda sabemos muito pouco sobre o papel da composição e experiências criativas na vida dos educandos (BARRETT et al., 2003, p. 3).

Discutiremos agora um pouco sobre nosso segundo questionamento da problematização: De que forma a composição pode servir como parâmetro de avaliação do nível musical do educando? Além das funções mostradas acima, a composição musical vista em sala de aula pode ter grande valor para a avaliação dos níveis musicais dos alunos. Para Keith Swanwick, “a avaliação musical genuína é a chave para uma educação musical efetiva... as crianças revelam menos ‘musicalidade’ ou qualidade musical quando tocam música de outras pessoas do que quando tocam suas próprias peças” (2003, p. 97).

Mas ainda é preciso mais estudo empírico sobre o assunto para sabermos como poderemos inserir a composição na avaliação musical e se essa nova forma de diagnóstico será de fato mais eficaz e completa do que a avaliação formal⁵.

Referencial Teórico

Foi Koellreutter, que na primeira metade do século XX, trouxe ao Brasil a visão da composição como ferramenta útil ao desenvolvimento musical e social dos alunos. Como já explanado anteriormente, em suas aulas a composição era vista de forma espontânea e na maioria das vezes trabalhada em jogos, chamados por ele de modelos de improvisação, com grupos que variavam de 15 a 30 alunos. Com esses jogos composicionais, Koellreutter pretendia vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc. (BRITO, 2001, p. 45).

Koellreutter sempre incentivou a capacidade criativa e ensinava seus alunos a duvidar de tudo, ampliar seu leque de escuta, a improvisar e a criar... Por sua postura, de proporcionar aos alunos pretextos para a exploração e criação sonoras, alinha-se aos educadores musicais da chamada segunda geração, como Paynter, Schafer, Self e Porena, entre outros. (FONTERRADA, 2008, p.216)

Fonterrada discorre na mesma obra sobre esses outros “educadores ativos” da segunda geração.

Enquanto a “primeira geração” de educadores (ativos) preocupou-se em fazer a criança desenvolver habilidades de escuta, incentivou o movimento corporal e trabalhou suas habilidades de intérprete, como cantores ou instrumentistas, na segunda parte do século XX a preocupação deslocou-se do âmbito da performance para o da composição (2008, p.196).

Murray Schafer faz algumas considerações sobre a educação musical, que segundo ele está bem atrasada em relação ao ensino das artes visuais.

Enquanto encorajamos a auto-expressão nas artes visuais (e penduramos os produtos nas galerias de arte, como testemunho da percepção dos nossos jovens), o paralelo em música é em geral pouco mais que memorizar *Monkey in the Tree*, para alguma apresentação social de fim de ano (SCHAFER, 1991, p. 285).

⁵ Para Swanwick a avaliação formal é aquela que privilegia somente aspectos relacionados às técnicas instrumentais e à performance (2003, p. 87-89).

Schafer, como Koellreutter, valoriza bastante os jogos composicionais, fazendo inclusive com que seus alunos rejam suas próprias peças, enquanto os outros as interpretam. No entanto, ele também chama a atenção para a importância da percepção de todos os sons possíveis de cada instrumento ou de cada objeto, para que assim os educandos se familiarizassem com qualquer tipo de som produzido, seja qual for o objeto, musical ou não. “Não poderia a música ser pensada como um objeto que simultaneamente libertasse a energia criativa e exercitasse a mente na percepção e análise de suas próprias criações?” (SCHAFER, 1991, p. 286).

Violeta Hemsy de Gaynsa, renomada pedagoga argentina, defende o uso da composição espontânea nas aulas de música, em suas formas livres e escritas, “por contribuir ativamente para a mobilização e metabolismo das estruturas musicais internalizadas, bem como promover a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros” (GAYNZA, 2012, p. 1). Gaynsa, além dos objetivos citados acima, nos chama atenção para a composição como ferramenta avaliativa.

Assim as composições funcionarão como teste projetivo da personalidade e do nível de musicalidade do aluno. Isto permite ao educador realizar diagnósticos ou supervisionar furtivamente o mundo das vivências musicais internalizadas durante a improvisação espontânea (GAYNZA, 2012, p. 2).

A pesquisa terá como referencial teórico os estudos da “segunda geração” dos “educadores ativos” citados acima e pretenderá aprofundar seus estudos iniciais sobre os benefícios da composição musical. Para tanto, analisarei por meio de entrevistas aos docentes e educandos e por estudos empíricos comparativos⁶, para assim estabelecer os reais benefícios da composição à educação musical.

Objetivos

Objetivo Geral

Objetivamos com a futura pesquisa, trazer à tona ao cenário musical fortalezense as discussões atualmente em voga no cenário mundial da educação musical sobre a importância do ensino de outros aspectos musicais, dando ênfase aqui à composição musical, que não sejam apenas a aquisição de técnica instrumental e a execução de obras já consagradas, muitas vezes aprendidas de forma não reflexiva e levadas ao esquecimento logo após a apresentação da mesma em algum evento escolar.

Objetivos Específicos

Pesquisar os benefícios da composição musical para desenvolvimento artístico e humano dos educandos.

Analisar os benefícios da composição para a construção de uma avaliação mais eficaz e democrática.

⁶ O presente projeto de pesquisa prevê duas formas de estudos comparativos: a comparação do próprio desenvolvimento musical do educando em duas datas distintas e a comparação dos desenvolvimentos de alunos distintos num determinado período de tempo.

Procedimentos Metodológicos Previstos

O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais, que teve sua origem na Inglaterra no ano de 1964, se divide em duas tendências: “de um lado as pesquisas de terreno, sobretudo etnográficas⁷ e, de outro, as interpretações textuais” (SILVA, 2011, p. 132). Não nos fecharemos a uma das duas tendências em nossos procedimentos metodológicos. Estarão previstas em nosso projeto tanto pesquisas de terreno, como estudos textuais.

Teremos como referencial teórico norteador bibliografia de educadores ativos da segunda geração, como George Self, John Paynter, Boris Porena, Murray Schafer e H.J.Koellreutter. Bem como estudos de educadores de nossos tempos, como Violeta H. Gaynza e Keith Swanwick.

Além de estudar a bibliografia e comparar as realidades, entrevistaremos pais, professores e alunos (crianças, jovens e adultos) de cursos livres de música da cidade de Fortaleza por meio de questionários e entrevistas gravadas para sabermos a importância dada por eles à composição nas aulas e o impacto da mesma na vida dos educandos.

Escolhemos para o nosso estudo as escolas livres de música pelo fato de que entre os anos de 1971 (FONTERRADA, 2008, p. 217) até pouco tempo atrás, agosto de 2011 (lei 11.769/08), a música não era matéria obrigatória nos currículos das escolas regulares brasileiras. Sendo assim, o ensino de música ficou restrito aos conservatórios e às escolas livres de música, fazendo com que os educadores musicais voltassem seus olhares mais para esses locais. Entre os conservatórios e as escolas livres de música, preferimos focalizar nossa pesquisa nas últimas, pois a proposta curricular dos conservatórios, como o próprio nome nos diz, é de conservar a música europeia de séculos anteriores, frequentemente ainda vista por muitos como superior. Pesou também na escolha, a experiência de ensino de mais de 10 (dez) anos em cursos livres de música, facilitando a abertura dessas instituições para a futura pesquisa.

Depois de fazer o estudo textual e saber o tipo de escola que pretendemos abordar, faremos estudos etnográficos de aulas em três escolas livres de música de Fortaleza para saber se a composição musical é vista atualmente no ensino de música e, caso seja, verificar como ela é trabalhada, se de forma crítica ou tradicional. Escolheremos escolas de diferentes realidades sociais a título de comparação para assim sabermos se há diferenças de qualquer natureza no ensino de composição nas diferentes realidades sociais.

Compararemos, no período de um ano letivo, o desenvolvimento estético musical e humano de alunos que tenham a composição musical em suas aulas de música e aqueles que não a tenham. As comparações serão realizadas em alunos com mesma faixa etária e mesmo nível musical inicial, e serão documentadas em relatórios mensais por meios etnográficos. Se por acaso a composição não estiver presente em nenhuma das três escolas, faremos a proposta de inseri-la nas aulas de alguns alunos, para a comparação não ser prejudicada.

Referências

BARRETT, Margaret S. *Freedoms and Constrains: Constructing Musical Worlds through the Dialogue of Composition*. In: HICKEY, Maud (org.). *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*; Reston, VA: Menc, 2003. p. 3-27.

BOCCIA, Leonardo V. *Notação e Improvisação*. Disponível em: <www.ufba.br/ivboccia/html>. Acessado em: 30 mar. 2005.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador*; São Paulo: Peirópolis, 2001.

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em Artes/Música; Dissertação (Mestrado em música)*. Campinas, 2005.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios*. 2ª Edição. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008.

GAYNZA, Violeta H. de. *A Improvisação Musical como Técnica Pedagógica*. Disponível em: <www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 03 fev. 2012.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de música edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. 4ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

⁷ Os estudos etnográficos são uma técnica, proveniente das disciplinas de Antropologia Social, que consiste no estudo de um objeto por vivência direta da realidade onde este se insere.

Caiu na rede: compartilhando atalhos e trilhas de pesquisa em educação musical

Ibrantina Guedes de Carvalho Lopes
ETEEM, FASC
ibrantina@yahoo.com.br

Cristiane Maria Galdino de Almeida
UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem por tema a apropriação das tecnologias virtuais em pesquisa. O objetivo desse relato de experiência constitui-se em compartilhar uma das facetas metodológicas vivenciada no processo de levantamento de dados de pesquisa em educação musical no grupo de pesquisa *Formação e atuação profissional de professores de música* no qual a internet foi utilizada. A metodologia consistiu em localizar os sujeitos da pesquisa através do correio eletrônico e das redes sociais mediadas pelo computador. Os resultados parciais obtidos apontam para o êxito da metodologia escolhida. Dentre as conclusões destacam-se que mobilidade virtual possibilita encontros, já que conta com um número considerável de pessoas conectadas à internet via correio eletrônico e redes sociais; embora também sejam possíveis desencontros. Por outro lado, a utilização do aparato midiático via internet resulta em economia de tempo e recursos financeiros possibilitando a viabilidade de pesquisas dessa natureza sem custos adicionais. Dessa forma, a apropriação de tecnologias virtuais na educação musical apresenta-se como possibilidade e necessidade no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: pesquisa, educação musical, internet

Introdução

A presença da mídia na vida contemporânea constitui-se em fato real. Quando se fala em midiaticização emerge uma teia de relações que vislumbram as novas configurações de tempo, espaço, identidades, relações políticas, econômicas, sociais e culturais. O mundo virtual aponta para a diluição de fronteiras não imaginadas antes da imersão da sociedade nas redes de conexões via web.

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar uma das facetas metodológicas vivenciada no processo de levantamento de dados de pesquisa em educação musical no qual a internet foi utilizada. As razões que motivaram este relato se apresentam de formas múltiplas e diferenciadas, a exemplo da agilidade da informação e da possibilidade de encontro promovida tanto nas redes sociais mediadas por computador como no correio eletrônico. Assim, uma grande parte dos possíveis agentes que seriam o público-alvo da pesquisa foi encontrada navegando nesse amplo espaço virtual.

O acesso aos processos midiáticos via internet ainda é recente para muitos, no entanto, popularizam-se a cada dia os meios e as conexões. Nesse sentido, configura-se também de forma emergente a apropriação das tecnologias e processos midiáticos na educação musical nas mais variadas instâncias. O tema que envolve as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), educação a distância (EAD) e o interesse entre a interface cotidiano, mídia e comunicação motivaram pesquisas de referência na área de educação musical (SOUZA, J., 2000; KRUGER, 2006; SOUZA, C., 2006). Além disso, na última década, graças ao uso das tecnologias e mídias, foram compartilhadas pesquisas e a circulação de conhecimentos científicos ocorreu mais amplamente na área de educação musical a exemplo das revistas, dos anais dos congressos e dos documentos compartilhados *on-line*.

Dessa forma, vários procedimentos metodológicos realizados em pesquisa também tem se utilizado dessas possibilidades midiáticas. Entre esses trabalhos, citamos a análise dos depoimentos de alunos que circulam em

comunidades do *Orkut* no período em que as informações e comunicação por essa rede social tornou-se popularizada aqui no Brasil (DEL BEN *et al.*, 2006).

O relato desta experiência lança luz para um desses processos vivenciados em pesquisa científica ainda em andamento. O texto se organiza da seguinte forma: uma breve fundamentação teórica, o relato da experiência e em seguida serão tecidas considerações finais apresentando o aprendizado vivenciado no processo.

Fundamentação Teórica

Uma das marcas do momento histórico no qual vivemos constitui-se na presença de tecnologias digitais que contribuíram para transformações no estilo de vida e modo de pensar do homem contemporâneo. O pesquisador Manuel Castells afirma que:

A era da informação é nossa era. É um período caracterizado por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, concomitante, mas não causadora, com a emergência de uma estrutura social em rede, em todos os âmbitos da atividade humana, e com a interdependência global desta atividade (CASTELLS, 2006, p. 225).

O caráter revolucionário estaria centrado na possibilidade de acesso ao admirável mundo da informação virtual. Para o autor, a internet constitui-se, portanto, em presença contínua e espaço social. Na mesma direção, Silverstone (2002) argumenta a onipresença e invisibilidade da mídia e das tecnologias da informação, para o autor esta é a marca do mundo contemporâneo:

Pois a mídia é, se nada mais, cotidiana, uma presença constante em nossa vida diária, enquanto ligamos e desligamos, indo de um espaço, de uma conexão midiática, para outro. Do rádio para o jornal, para o telefone. Da televisão para o aparelho de som, para a internet. Em público e privadamente, sozinho e com os outros (SILVERSTONE, 2002, p. 20).

Segundo Silverstone (2002), graças à invisibilidade e onipresença da mídia, as barreiras espaciais são quebradas. Surge, portanto, a possibilidade e rapidez de se mover entre os espaços públicos e privados, entre espaços locais e os globais, entre os espaços seguros e ameaçadores, entre os espaços solitários e os compartilhados.

Martín- Barbero (2006) denomina esse processo de apagamento de fronteiras no qual o computador e a internet faz emergir novos modos de produção e circulação de saberes. O autor compreende que a revolução tecnológica introduz, na verdade, uma nova forma de processamento das informações que estaria centrada principalmente no plano simbólico:

Por sua vez, o que a revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas sim, um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços: um novo modo de produzir, confusamente associado a um novo modo de comunicar, transforma o conhecimento numa força produtiva direta (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

Martín-Barbero (2006) discute ainda que as novas reconfigurações do público correspondem a outro aspecto decorrente da revolução tecnológica. Para o autor, o direito de ser e de ser visto equivale ao direito da existência.

Isto ocorre tanto no plano individual quanto no coletivo. A interação midiática mediada por computador coincide, portanto, com outra forma de interação com o mundo, onde o espaço público passa a ser o lugar de construção da opinião.

Essas novas formas de interação social via internet apresentam-se múltiplas. Destaca-se, porém, a interação via redes sociais. Segundo a pesquisadora Sônia Aguiar (2007), o conceito de “redes” tem sido construído a partir de “metáforas que remetem a inter-relações, associações encadeadas, interações, vínculos não-hierarquizados todos envolvendo relações de comunicação e/ou intercâmbio de informação e trocas culturais ou interculturais” (AGUIAR, 2007, p. 2). Segundo a autora, o grau de horizontalidade no qual se organizam as redes sociais na internet constitui-se em ponto fundamental para compreensão de como as informações circulam em toda a rede e de como a comunicação se processa a partir de vínculos que se apresentam múltiplos.

Para Aguiar (2007), as redes sociais mediadas por computador criam uma plataforma informatizada inicialmente para encontro virtual de pessoas que se conhecem na vida real, mas que passam a interagir *on-line*. A consequência desse fato, para a autora, é que o conceito de “amigos” passa a ter um novo sentido. Sentimentos peculiares à amizade tais como reciprocidade, intimidade, confiança, sinceridade são publicizados dando espaço também a ambiguidades e contradições já que a privacidade passa a circular em um plano de sociabilidade múltiplo e multifacetado nas comunidades virtuais.

Trilhas e atalhos: relato da experiência

O grupo de pesquisa *Formação e atuação profissional de professores de música*, após desenvolver uma pesquisa que buscou tecer uma etnografia dos discentes do curso de licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), propôs, enquanto possível desdobramento daquela, outra pesquisa voltada à atuação profissional dos egressos do referido curso. Duas questões norteiam a pesquisa. São elas: Quais os espaços de atuação dos egressos do curso de licenciatura? A aprovação da obrigatoriedade do ensino de música alterou o campo de atuação daqueles que fazem a licenciatura? A pesquisa apresenta ainda como objetivo geral investigar o perfil dos alunos egressos do curso de licenciatura em música no que se refere à atuação profissional e os objetivos específicos elencados são: identificar quais são os espaços de atuação dos egressos; identificar as motivações que determinam a escolha do campo de atuação; analisar se houve alteração nessa motivação após a aprovação da Lei nº 11. 769. Enquadrada no paradigma de pesquisa qualitativa apresentando a etnografia enquanto estratégia de pesquisa, possui o questionário e a entrevista semi-estruturada como técnicas escolhidas. Um dos argumentos apresentados para a viabilidade da pesquisa seria a possibilidade de enviar os questionários via correio eletrônico por internet.

No entanto, os egressos são desvinculados do curso após a conclusão do mesmo, de forma que o levantamento dos contatos, *e-mail* e telefone, apresentou-se como desafio ao andamento da pesquisa, isto porque os dados não se encontram comumente atualizados. Uma estratégia foi escolher um período de doze anos e, a partir daí, construir uma planilha no *Excel* constando os nomes dos egressos. Essa planilha foi compartilhada pelos membros do grupo, via internet, o objetivo é que pudesse ser preenchida à medida que os contatos fossem sendo identificados.

Várias trilhas e atalhos ocorreram no processo. Em princípio buscou-se identificar os nomes dos egressos que eram conhecidos pelos membros do grupo. Alguns nomes foram identificados também, porque há egressos que reconhecidamente atuam enquanto professores de escolas específicas de música localizadas na cidade. Em certa medida, foi iniciado um processo de interação em rede, no plano real.

Outros atalhos se deram via internet através do correio eletrônico. Inicialmente foi feita uma busca entre

os contatos pessoais dos membros do grupo de pesquisa. Outro procedimento foi encontrar os contatos a partir das mensagens que são encaminhadas, pois em alguns casos, é possível identificar o correio eletrônico se a mensagem foi enviada em forma de corrente ou spam. Houve ex-alunos identificados, também, a partir do envio de lista dos concluintes de cada turma a um egresso que já havia sido identificado pelo grupo e de quem já se sabia o endereço eletrônico. Em alguns momentos, o egresso escolhido para o envio da relação com os nomes dos formandos era alguém que fez parte de comissão de formatura. Observou-se que se obtiveram melhores êxitos em turmas cujos alunos haviam se formado há pouco tempo.

Outro procedimento metodológico de busca dos contatos dos egressos foi a ampla utilização das redes sociais principalmente o *Facebook*. Ocorreu um processo de garimpagem entre os amigos virtuais dos membros do grupo de pesquisa, bem como entre os grupos de interesse virtuais que se formam nas redes virtuais. Em alguns casos foi relatada a ideia e proposta da pesquisa e conseguiram-se algumas respostas favoráveis.

Considerações Finais

Algumas aprendizagens decorrem da vivência do processo de busca via internet dos egressos do curso de licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em primeiro lugar, a apropriação dos meios tecnológicos dos quais dispomos na contemporaneidade permitem o encontro virtual.

Em segundo lugar, as novas configurações das relações sociais que se estabelecem via internet permitem que a privacidade seja compartilhada tornando possível localizar as pessoas que se conhecem em plano real. A mobilidade virtual possibilita também os encontros de pessoas que estão longe encurtando as distâncias, por outro lado, também são possíveis os desencontros, as desconexões, pois nem todas as pessoas elegeram a comunicação virtual enquanto estilo de vida.

Em terceiro lugar, houve uma mudança considerável no uso das tecnologias digitais, comunicação via *e-mail*, conexões via redes sociais na última década. Um dado empírico sobre esta afirmação foi a facilidade que se encontrou de localizar os egressos que concluíram o curso nos últimos cinco anos, momento no qual o acesso aos computadores se tornou mais frequente.

O tempo no qual se processaram as buscas dos contatos dos egressos foi relativamente curto e sem custos se forem considerados as outras possibilidades de comunicação outrora mais utilizadas tais como telefone e correio tradicional.

Portanto, a apropriação das tecnologias virtuais tanto nas pesquisas quanto em outros processos educacionais apresenta-se como possibilidade e necessidade da área educação musical no mundo contemporâneo.

Referências

AGUIAR, Sônia. Redes Sociais na internet: desafios à pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. *Anais...* Santos: 2007.

DEL BEN, Luciana et al., Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 2006, p. 653-659.

CASTELLS, Manuel. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Dênis (Org). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 225-232.

KRUGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação docentes, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 75-89, mar. 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* 19 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Conhecimento pedagógico- musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 99-108, mar. 2006.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Corag, 2000.

CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA UFC – PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES

Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará
pedromusica@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho traz as primeiras análises da pesquisa “Campo Epistemológico da Música” que busca compreender o fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na Universidade Federal do Ceará – UFC. A partir das primeiras dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC que abriga o Eixo de Pesquisa “Ensino de Música” foi possível verificar a gênese do campo de pesquisa em Educação Musical. Os dados inicialmente analisados foram os títulos e as palavras chave de cada uma das dissertações orientadas pelo primeiro pesquisador do Eixo de Pesquisa em pauta. Este artigo também analisa a trajetória do agente na qualidade de acadêmico, de maneira a compreender a relevância que a Educação Musical tem em sua formação. A *praxiologia* de Pierre Bourdieu forneceu o suporte teórico para a compreensão dos dados analisados através dos conceitos *habitus* e campo. Os novos agentes que passaram a integrar o campo de pesquisa apontam para o início da configuração do campo específico de pesquisa em Educação Musical que surge da intersecção entre as áreas de Educação e Música.

Palavras-chave: Educação Musical, Campo de pesquisa, Praxiologia de Bourdieu

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a pesquisa em andamento intitulada “Campo Epistemológico da Música” do Laboratório de Epistemologia da Música da Universidade Federal do Ceará – UFC, que analisa o campo de Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGEB – da UFC e este texto, mais especificamente, analisa os trabalhos orientados pelo professor Luiz Botelho Albuquerque. O objetivo é compreender o início do fomento do campo de pesquisa em pauta. O trabalho também olha para a trajetória do pesquisador-orientador no sentido de identificar os capitais acumulados e compreender sua posição no campo.

O Eixo Temático Ensino de Música mantém a convergência entre o Curso de Música – Licenciatura - e a Faculdade de Educação através do PPGEB, o que traz dois grandes ganhos; a saber: o curso de licenciatura se mantém fortalecido com reflexões permanentes, aprofundadas e sistematizadas sobre o campo de pesquisa em Educação e os estudantes do curso de graduação vêm ampliados os horizontes acadêmicos que somando graduação, mestrado e doutorado têm a perspectiva de dez anos de estudos na UFC.

O professor Albuquerque foi escolhido por ser o primeiro orientador no Eixo Temático Ensino de Música, que está ligado à Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino do PPGEB da UFC e por este mesmo motivo acompanha um maior número de trabalhos de mestrado e doutorado. Importante se faz conhecer um pouco da trajetória do professor Albuquerque para que tenhamos uma visão de sua formação e a relevância do campo de Educação Musical em sua produção acadêmica.

O professor Luiz Botelho Albuquerque⁸ é graduado em Música (Composição e Regência) pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação - University of Iowa (1990). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Música, Educação Artística, Currículo cultural, e Educação Ambiental.

⁸ Texto informado pelo professor Albuquerque, disponível na Plataforma Lattes no link <http://lattes.cnpq.br/1238913601532185>

A seguir apresentamos os conceitos de campo e *habitus* da praxiologia de Pierre Bourdieu se compõem as ferramentas de análise que sustentam e iluminam a pesquisa em andamento.

HABITUS

O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu é central para a compreensão do desenvolvimento do agente pesquisado e as suas escolhas de orientações no mestrado permitindo identificar um conjunto de disposições incorporadas que se exteriorizam no percurso individual e estabelece opções estratégicas em busca da legitimação das suas opções acadêmicas.

O *habitus* opera como uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas” (BOURDIEU, 2007, p.57). Nós nascemos em um mundo estruturado socialmente, em meio a forças que agem sobre todos, nas instituições hierárquicas e mergulhados em valores simbólicos diversos⁹. Conforme o espaço social em que nos interagimos, interiorizamos estruturas que passam a constituir nossa lente de leitura da realidade, e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos, atitudes; ou seja, o *habitus* nos fornece um “senso prático” – para utilizar uma expressão do próprio autor da *praxiologia* (BOURDIEU, 2009, p.25) – que funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais sua formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade.

O *habitus* na qualidade de um sistema de disposições não é formado de uma hora para outra. A incorporação das referências de leitura da realidade é um processo que se realiza na prática, no contato entre os indivíduos, logo, em um ambiente datado historicamente. As estruturas das instituições sociais, que se modificam com o passar do tempo, conforme mudanças políticas, ideológicas, tecnológicas, enfim, culturais, se conformam nos indivíduos constituindo suas disposições e os indivíduos, por sua vez, tendem a se adequar a este ambiente no qual se socializaram. As pessoas não ficam determinadas, “condenadas” a reproduzirem as formas de vida nas quais se socializaram, mas o contexto aponta as possibilidades de atuação do agente no campo.

Não obstante, o *habitus* não se constitui em uma força de determinação, ele se modifica na diversidade social que os indivíduos implementam suas ações. Esta pluralidade social tem relevância tanto no período de formação inicial das pessoas como nos novos contextos em que implementam suas ações, o que nos fornece uma compreensão mais ampla e flexível sobre como os agentes fazem suas escolhas no caminho.

CAMPO

Os capitais e a constituição do *habitus* somente fazem sentido em um contexto e para isso é necessário a visualização do espaço social. A análise deste espaço é trazida por Bourdieu através do conceito de campo, que nos ajuda a compreender o espaço onde se desenham as trajetórias dos agentes. O autor assim define espaço:

(...) é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades. Essa idéia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de espaço, conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre (...) (BOURDIEU, 2001,18).

⁹ A questão do poder simbólico, para este artigo, ainda que não tratada especificamente, pode ser percebida por um trânsito constante indireto por ser inerente a composição da correlações de forças dentro da noção de campo.

A noção de campo pode ser entendida como um espaço estruturado onde os agentes orbitam. A força de atração entre os agentes decorre de *habitus* semelhantes que geram interesses próximos e formas de compreensão da realidade similares. Com a chegada de novos agentes interessados em seus projetos de pesquisa que passam a desenvolver suas dissertações e teses, traz para esse espaço um maior volume de capital acadêmico que torna possível visualizar e compreender como foi constituído um campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

É importante percebermos que cada campo tem suas regras próprias, que dependendo da posição de cada agente as estratégias serão diversas. Trazemos as reflexões de Bourdieu:

[...] descrevo o espaço social global como um “campo”, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2001, p. 50).

Aqui apresentamos os conceitos trazendo como exemplo algumas escolhas do agente na qualidade de pesquisador e orientador de mestrado e doutorado, pois, desta forma, a *praxiologia* ganha sentido. Apresentar definições teóricas isoladas das experiências sociais se torna tão abstrato que pode parecer não fazer sentido para o leitor. Para isso apresentaremos a seguir o agente e as dissertações orientadas pelo professor Albuquerque, as opções teóricas destes trabalhos realizando uma análise a partir dos títulos e palavras chave.

O PESQUISADOR NA PESQUISA

Conhecer a trajetória do agente no âmbito acadêmico é importante porque se torna um dos detentores do poder simbólico que indica os elementos estruturados nos quais o *habitus* é construído. Através dos dados empíricos identificamos que a história dos agentes traz a incorporação de *habitus* que serão exteriorizados e, assim, exercerão influência sobre os demais indivíduos.

O professor Luiz Botelho Albuquerque orientou 23 dissertações e tem 3 em andamento; no doutorado orientou 11 teses e tem 5 em andamento. Contudo, este agente também atua na área de Educação de forma mais ampla. Destas encontramos registradas no currículo lattes, ligadas à Educação Musical, 7 dissertações concluídas, 1 em andamento; no doutorado 3 teses concluídas e 4 em andamento. As demais dissertações e teses são vinculadas ao campo da Educação. Para este trabalho nos detemos às dissertações orientadas no PPGEB e vinculadas ao campo da Educação Musical.

Albuquerque iniciou suas atividades na Fundação Educacional do Distrito Federal no período de 1973 a 1975. Aqui percebemos que Albuquerque já vincula sua trajetória ao campo da Educação, ainda que sua formação inicial tenha sido em composição e regência pela UnB. Entre 1975 e 1998 assume o cargo de professor na Universidade Federal do Piauí – UPFI sendo que de 1977 a 1980 já se vinculou ao Centro de Ciências da Educação na qualidade de pesquisador do Departamento de Educação Artística. Este dado nos informa o fortalecimento do seu vínculo com o campo de pesquisa em Educação. Percebemos uma semelhança entre dois períodos na trajetória de Albuquerque, a saber: a arte vinculada ao campo da Educação na UFPI, mantendo a ligação entre Arte e Educação; e da mesma forma a Música surge na UFC no seio da Faculdade de Educação e em seguida a pesquisa em Música se mantém ligada a Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, sendo que explicitando ainda mais sua vinculação com a Educação à medida que as pesquisas se dirigem à compreensão das trajetórias formativas dos agentes no campo

musical. Entre 1983 e 1986 foi Pro-Reitor e de 1996 a 1998 foi Assessor Especial ligado à reitoria da UFPI. Manteve suas atividades docentes na graduação e pesquisas na pós-graduação lecionando disciplinas ligadas aos campos da Arte, Cultura e Educação¹⁰.

Ainda que o poder de escolha autônomo do indivíduo jamais desapareça, ele se define dentro de um campo que foge à vontade exclusivamente individual (ROGÉRIO, 2008, p.57), com esta percepção a seguir analisaremos os trabalhos orientados por Albuquerque em busca de visualizar e compreender a constituição do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

UMA PESQUISA SOBRE AS PESQUISAS

A posição de orientador nos apresenta o agente como detentor de um volume de capital acadêmico reconhecido pela comunidade de pesquisadores. Este processo de legitimação acadêmico investe Albuquerque de um poder simbólico que, ao ser direcionado ao campo, fortalece e amplia o próprio espaço social aqui pesquisado.

A seguir analisamos as dissertações orientadas por Albuquerque no PPGEB que apontam para o início do fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

1 – “O ARTISTA, O EDUCADOR, A ARTE E A EDUCAÇÃO. UM MERGULHO NAS ÁGUAS DA PEDAGOGIA WALDORF EM BUSCA DE UM SENTIDO POÉTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, OU ARTIFÍCIOS ÀS ARTIMANHAS”. Defendida por Elvis de Azevedo Matos na UFC em 2002.

Palavras-chave: Arte; Educação; Waldorf; Docência.

O título que traz as palavras “artista”, “arte”, “sentido poético” ainda não apontou diretamente para a formação em Educação Musical e sim para a área da arte de forma mais ampla. E as palavras “educador”, “educação”, “pedagogia”, “formação docente” nos informam, do compromisso deste agente com a Educação. O mesmo encontramos em três palavras chave ligadas à Educação: “Educação” que não nos deixa dúvida sobre o que estamos afirmando; “Waldorf” que se refere a uma abordagem pedagógica; e “Docência” que também se liga ao centro dos interesses da pesquisa em Educação. Já a palavra “Arte” mantém a perspectiva aberta para uma abordagem livre e ampla.

O próximo trabalho tem como pesquisador um dos autores deste texto, e por isso podemos aqui registrar que esta pesquisa em andamento tem também como objetivo compreender o campo onde estamos inseridos. Pois concordando com Bourdieu em seu esboço de auto análise, “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005, p. 40).

2 – “PESSOAL DO CEARÁ: FORMAÇÃO DE UM CAMPO E DE UM *HABITUS* MUSICAL NA DÉCADA DE 1970”. Defendida por Pedro Rogério na UFC em 2006.

Palavras chave: Música do Ceará nos anos 1960 e 1970; *Habitus*; Campo Artístico; Pessoal do Ceará.

¹⁰ Dados coletados no currículo lattes disponível no link <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P11246>. Acessado em 05 de abril de 2012.

O título desta dissertação traz as palavras “Formação” e “*Habitus*” o que aponta para a área da Educação; já a expressão “Pessoal do Ceará”, que indica um movimento musical do estado do Ceará e o termo “Musical”, revelam que esta pesquisa se direciona ao campo de pesquisa em Educação Musical. Não obstante, nas palavras chave não aparece nenhuma palavra ou expressão que indique de forma mais explícita esta vinculação. Aqui a estratégia foi de ampliar de “Pessoal do Ceará” para “Música do Ceará” e de “Musical” para “Artístico”. Logo, esta pesquisa demonstra que o campo ainda está em fase de amadurecimento. Sendo este o segundo trabalho de dissertação orientado por Albuquerque no PPGEB, é possível verificar que os agentes estão próximos de desvelar suas intenções – mais ou menos conscientes - de fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC. Mas, a configuração social ainda está em andamento.

A linha teórica a que se filia o trabalho está indicada quando o título e as palavras chave remetem aos conceitos de campo e *habitus*.

3 – “A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NAS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: ESTUDO DE CASO. Defendida por Jaques Luis Casagrande na UFC em 2007.

Palavras chave: Educação; Formação Cultural, Massificação, Esclarecimento; Formação musical, Indústria Cultural, Mídias

O título é direto quanto à filiação teórica, que está ligada aos estudos de Theodor Adorno da Escola de Frankfurt quando utiliza o termo “Indústria Cultural” e informa que o pesquisador direciona seu interesse à música na escola ao registrar as expressões “Preferências Musicais” e “Ensino Fundamental e Médio”.

Nas palavras chave o pesquisador manteve a clareza de sua vinculação ao campo da Educação utilizando os termos “Educação” e “Formação” por duas vezes. Especifica ainda mais e se vincula mais fortemente aos estudos de Theodor Adorno quando utiliza os vocábulos “Massificação”, “Esclarecimento” e “Indústria Cultural”. E, por fim, como é recorrente em trabalhos orientados por Albuquerque existe a possibilidade de ampliação com as expressões “Formação Cultural” e “Mídias”.

4 – “REPENSANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL BRASILEIRA: O SUBJETIVO, O TEÓRICO E O SOCIOLÓGICO EM FUNÇÃO DO PEDAGÓGICO”. Defendida por Jaderson Aguiar Teixeira na UFC em 2011.

Palavras chave: percepção musical: educação musical.

A expressão “percepção musical” contida no título remete o leitor a uma área específica e que recorrentemente é objeto de discussão nos cursos de graduação e é para esse campo específico que o pesquisador se dirige, ou seja, para uma área relevante e historicamente em pauta na formação de músicos e educadores musicais. A expressão “em função do pedagógico” vincula à área da Educação e não deixa dúvidas sobre as intenções ou sobre o que o leitor irá encontrar no texto. As palavras chave guardam completa coerência e reforçam a clareza de para onde se dirige o olhar investigativo; mais uma vez as expressões “percepção musical” e “educação musical” refletem o campo que estamos buscando demonstrar estar em fomento na UFC: “o campo de pesquisa em Educação Musical”.

5 – “ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL”. Defendida por João Emanuel Ancelmo Benvenuto, na UFC em 2012.

Educação musical; Estágio Supervisionado; ensino de música; *Habitus* Docente.

Aqui é possível verificar, mais uma vez, o fomento do campo específico de pesquisa em “Educação Musical”, pois esta expressão é utilizada no título e nas palavras chave. O início do título com os termos “Estágio curricular” e “formação do *habitus* docente” revela que o trabalho está na área da Educação. A nitidez do pesquisador sobre a escolha do campo de pesquisa em Educação é reafirmada com os vocábulos “Educação”, “Estágio Supervisionado”, “Ensino” e “*Habitus* Docente” e a mesma clareza sobre o a área da Música com os termos “Musical”, e “Música”, nos permitem a afirmação de que estamos acompanhando um novo campo de pesquisa sendo forjado a partir da intersecção de outros dois campos, o da Educação e o da Música.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Percebemos nos trabalhos de mestrado orientados por Albuquerque que o campo de pesquisa em Educação Musical veio se configurando à medida que novos agentes da área de Música se aproximaram deste orientador. Verificamos através dos títulos e das palavras chave que o início da definição do campo fica cada vez mais claro em cada nova pesquisa.

É importante registrar que a primeira dissertação aqui apresentada, sob orientação de Albuquerque foi a do Prof. Elvis de Azevedo Matos que hoje é também um dos orientadores do Eixo Ensino de Música do PPGEB da UFC com 3 dissertações concluídas e com 5 em andamento; no doutorado orienta 2 pesquisas. Registre-se ainda que o professor Gerardo Silveira Viana Jr, professor do Curso de Música da UFC é também professor do PPGEB e está com sua primeira orientação de mestrado em andamento. Aqui enfatizamos que este artigo refere-se ao início de uma pesquisa e que ainda trará para a análise as dissertações concluídas e em desenvolvimento, assim como as teses em andamento do professor Matos, o mesmo faremos com a citada dissertação orientada pelo professor Vieira Jr, e da mesma forma analisaremos as teses concluídas e em curso sob orientação de Albuquerque.

As dissertações orientadas por Albuquerque no PPGEB da UFC, aqui analisadas a partir dos títulos e das palavras chave, possibilitaram perceber o início do fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC, que está em processo de legitimação, se fortalecendo, se ampliando e se consolidando a cada novo agente que ingressa no Eixo Temático Ensino de Música do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2009.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Esboço de auto-análise. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ROGÉRIO, Pedro. Pessoal do Ceará: *habitus* e campo musical na década de 1970. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

Educação Musical na Velhice: pesquisas e relatos

Maria Guiomar de Carvalho Ribas
UFPB
guiomarcavvalho@yahoo.com.br

Olga Verônica Alves de Oliveira
UFPB
olgaalvez@gmail.com

Resumo: A presente comunicação apresenta resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC 2011-2012) no campo temático da educação musical na velhice. Trata-se de um estudo exploratório sobre o que tem sido produzido na área de educação musical - tanto no âmbito da pesquisa, quanto do relato de experiência musicopedagógica - direcionada às pessoas idosas.

Palavras-chave: educação musical na velhice, aprendizagem musical na velhice; produção de conhecimento sobre música, educação e velhice.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem por objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC 2011-2012) sobre educação musical e envelhecimento, que esta sendo desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba.

O objetivo desse projeto investigativo consiste em levantar, catalogar e comentar, parte da produção literária brasileira no campo da educação musical, referente ao eixo temático idoso/a, educação e música. Partindo da consideração da pessoa idosa enquanto sujeito potencialmente envolto em interações múltiplas na vida social - inclusive em sua dimensão educacional - através dessa investigação refletimos sobre a produção científica no campo da educação musical que versa sobre a velhice: Quais pesquisas? Quais relatos de experiências? Baseado em quais perspectivas conceituais e metodológicas esses trabalhos estão sendo realizados? Que conceito de velhice tem sido veiculado? Que práticas sociais/musicais têm sido objeto de atenção e sob que perspectiva: aprendizagem; entretenimento; assistencialismo, e/ou outros? Que espaços constituem os *locus* desses estudos: instituições escolares; espaços religiosos; comunitários; outros?

A metodologia adotada nesse projeto é de natureza qualitativa, nos moldes de um estudo exploratório de caráter bibliográfico, cujas fontes são as publicações dos então últimos dez anos (2001 a 2010) da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - especificamente Revista da ABEM e Anais dos congressos nacionais - bem como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - Revista Brasileira de Educação.

O processo de envelhecimento da população tem sido objeto de preocupação em escala internacional e nacional. No que concerne ao Brasil, conforme dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) projeta-se que em meados do corrente século a população de idosos seja a sexta maior do mundo, bem como se estima que a longevidade humana atinja uma média de cem anos de vida. Dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela essa tendência, ao mostrar que enquanto em 1940 a longevidade no Brasil era de 49 anos de idade na atualidade é de 75 anos, e a projeção é de que em 2025 a expectativa de vida no país seja de aproximadamente 85 anos, tendendo a crescer nos anos que sucederão (IBGE, 2004).

Ademais, estudos no campo das ciências sociais e humanas mostram que as recentes inovações científicas e tecnológicas (cabendo destaque o avanço na medicina), bem como a criação de políticas públicas no âmbito da saúde, têm oportunizado tanto o crescimento da população idosa, quanto significativa melhoria de sua qualidade de vida.

Essas questões nos incitaram a procurar saber sobre a produção de conhecimento na/da área direcionada as pessoas de mais idade.

Resultados parciais

Até a presente data, realizamos o levantamento completo nos Anais e Revista da ABEM. Durante esse processo, observamos que a pesquisa e o ensino acerca da educação musical na velhice é um tema emergente e ainda pouquíssimo explorado na nossa área.

Para realizar o levantamento, inicialmente recorremos a palavras-chave usando o sistema de busca eletrônico pré-selecionando assim artigos que apresentassem no corpo do seu texto as palavras eleitas; foram elas: *idoso(a)*; *velho(a)*; *maturidade*; *terceira idade*; *melhor idade*.

Por ocasião das primeiras consultas, elaboramos um quadro com informações referenciais sobre esses trabalhos pré-selecionados por associação contendo: título, autoria, palavra-chave, ano de publicação e modalidade (pesquisa ou relato de experiência). Achamos interessante incluir nesse quadro a categoria “palavra-chave”, porque ela, ao ser escolhida pelos autores e autoras, implica numa certa visão acerca da velhice. Assim localizamos cinquenta trabalhos nos anais da ABEM, e um artigo na Revista da ABEM correspondentes ao período de 2001 a 2010. Desses, fomos eliminando os que embora contivessem alguma das palavras-chave elegidas, não tratavam sobre o tema. Dessa maneira chegamos aos 23 trabalhos elencados no Quadro que segue.

| Anais | Título do Trabalho | Autoria | Tipo |
|-------|---|--|----------|
| 2002 | Encontro musicais com o grupo da amizade: uma experiência em educação musical com a terceira idade | Karine Nunes Bonilla | Relato |
| 2003 | Maturidade, reencontro e vida | Celina A. V. Maydana; Maria F. Brasil | Relato |
| 2004 | Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social | Angela Reis; Viviane Oliveira | Relato |
| 2004 | Elaboração e execução de um curso de música no estágio em educação musical | Milena Antunes | Relato |
| 2005 | Educação musical entre gerações: recorte de uma pesquisa em andamento | Maria Guiomar Ribas | Pesquisa |
| 2006 | A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical | Marcelo Caires Luz | Pesquisa |
| 2006 | Canto Coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas | Eunice Rodrigues; Patrícia Pederiva | Relato |
| 2007 | Educação musical de Jovens e Adultos em diálogo com a sociologia | Maria Guiomar Ribas | Ensaio |
| 2007 | Prática de conjunto no contexto da aula particular de piano para adultos: um relato | Josélia Vieira | Relato |
| 2007 | Projeto “Cantando a Melhor Idade” | Adécio Silva Junior | Relato |

| | | | |
|------|---|---|----------|
| 2008 | A musicalização na terceira idade com a utilização da flauta doce: abordagens para uma melhor qualidade de vida | Meygla Rezende Bueno | Pesquisa |
| 2008 | Experiências de gestão de grupo num coral de idosos | Michal Figuerêdo | Relato |
| 2008 | Juventude, velhice e educação musical | Ma. Guiomar Ribas | Pesquisa |
| 2008 | Envelhecimento e trabalho: uma reflexão por meio de “cantos de trabalho” | Flávia Prazeres | Pesquisa |
| 2008 | A Banda da Melhor Idade: uma experiência musical com idosos em uma cidade de Minas Gerais | Livia Oliveira | Relato |
| 2009 | Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico | Jonas Tarcísio Reis | Pesquisa |
| 2009 | Relações com o cantar e com o “Coral do AFRID” estabelecidas por nove participantes: um estudo | Jaqueline S. Marques | Pesquisa |
| 2010 | Benefícios da escuta musical orientada na terceira idade | Eliane Martinoff | Relato |
| 2010 | Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto coral | Michal Figuerêdo | Pesquisa |
| 2010 | Experiências musicais: um estudo a partir das lembranças de idosos | Jaqueline S. Marques | Pesquisa |
| 2010 | Ritmo e dança na terceira idade, uma experiência interdisciplinar: um olhar musical | Maria Luiza Amaral; Viltor Junior; Willian Oldenburg | Relato |
| 2010 | Uma experiência interdisciplinar entre música e educação física | Ma. Luiza Amaral, Edson Costa; Ricardo Rocha | Relato |
| 2010 | Viver Bem na Terceira Idade: uma proposta metodológica de musicalização com idosos | Meygla Rezende Bueno e Maria Helena Jayme Borges | Pesquisa |

A cada trabalho localizado fomos tecendo considerações referentes a seus objetivos, foco, conceitos e abordagens acerca do tema. Assim, realizamos o levantamento de dados referente nos anais e periódico da associação supracitada já imprimindo algum nível de análise.

Embora, os resultados ainda estejam passando por lapidações e aprofundamento analítico, apresentamos algumas considerações acerca desses vinte e três trabalhos no campo temático da educação musical de idosos/as publicados nos anais da área ao longo entre 2001 a 2010.

Nota-se que, o relato publicado em 2002 de autoria de Bonilla intitulado “Encontros musicais com o grupo da amizade: uma experiência em educação musical com a terceira idade” é o primeiro trabalho registrado nos anais da ABEM que aborda o tema. Trata-se de uma experiência de ensino de música direcionado a um grupo de pessoas entre 60 a 85 anos de idade ligados a uma clínica geriátrica do estado do Rio Grande do Sul. As atividades musicais envolviam canto, percepção e acompanhamento harmônico com violão. Nesse relato a autora descreve as atividades musicais realizadas, o repertório escolhido e as dificuldades encontradas.

Ao todo, encontramos seis trabalhos que tem como foco o canto coral direcionado ao idoso, figurando assim como proposta de atividade musical que aparece com mais frequência. Nos anais de 2004 o artigo “Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social” de Reis e Oliveira representa o primeiro trabalho publicado com esse foco. O relato trata a educação musical na velhice em uma perspectiva de assistência ao idoso/a: “favorecer a participação social”, “atenuar e aliviar os problemas biopsicossociais que esta população enfrenta”. Já nos anais

de 2006, temos o relato de Rodrigues e Pederiva sobre o “Canto coral na terceira idade”. A autora destaca o caráter sociabilizador do coral, defendendo que por ser uma prática musical coletiva torna-se um meio que minimiza o possível isolamento social do idoso. Assim o canto coral aparece como estimulador do convívio social e elevação da autoestima na velhice, englobando atividades que encorajem as pessoas idosas a descobrir e desenvolver potencialidades musicais e assumir um papel mais ativo em suas vidas.

Indo nesse mesmo prisma de sociabilização da pessoa idosa através do canto coral, temos nos anais de 2007 o relato de experiência de Junior, intitulado “Projeto Cantando a Melhor Idade”. Nesse texto, o autor dá destaque à melhoria da autoestima desses indivíduos através da prática do canto coral, através de um ambiente que promove descontração e aprendizagens musicais.

Nos anais de 2009 Marques apresenta uma pesquisa que buscou investigar as relações que um grupo de idosos desenvolviam com o canto e com o próprio coral, como também suas motivações e memórias. Há ainda o relato de Figuerêdo, denominado “Experiências de gestão de grupo num coral de idosos”, nos anais de 2008, que trata sobre o perfil de um regente, gestor e “professor animador”, concepções essas advindas da sua experiência com um coral de idosos. O mesmo autor em 2010 apresenta nos anais de 2010 uma pesquisa denominada “Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto coral”, onde pretendia verificar se a prática dos regentes do canto coral está condizente com a teoria, como também se há práticas recorrentes entre os corais. Figuerêdo aponta o canto coral como atividade educativa mais presente na educação musical para idosos, advogando que esse segmento tem peculiaridades que requer metodologias e “posicionamentos pedagógicos” próprios, como uma formação profissional multidisciplinar.

Localizamos ainda um outro relato de experiência que trata da educação musical para idosos, Antunes, que relaciona-se com o canto coral. Publicado nos anais de 2004 esse texto descreve a elaboração de um curso de música chamado “Leitura musical sem mistérios” para um grupo de coro da terceira idade realizada através da disciplina de estágio no curso de licenciatura em música da UNB.

Saindo do contexto do coral, há a pesquisa de autoria de Ribas. Essa autora traz resultados parciais de sua tese sobre co-educação musical entre pessoas de diferentes gerações, afirmando que a aprendizagem musical no *locus* pesquisado - uma escola da Educação de Jovens e Adultos - é considerada pelas pessoas idosas do cenário pesquisado uma atividade que representa essencialmente formação musical, e não mero entretenimento. Em 2005, esse foi o único trabalho sobre educação musical na velhice publicado nos anais da ABEM. Essa autora também havia publicado em 2003 esse seu projeto de tese desenvolvido entre os anos de 2002 a 2006, sendo então a primeira pesquisa publicada na área sobre a temática do idoso/a, embora essa autora aborde o tema em uma perspectiva relacional, explorando a intergeracionalidade entre jovens e idosos/as.

Em 2006, os anais da ABEM veicula uma outra pesquisa de autoria de Luz. O trabalho de Luz (2006) consiste de uma dissertação no campo da gerontologia sobre o ensino de música direcionado a idosos/as. Nesse trabalho o autor defende que se por um lado a realidade das pessoas de mais idade apresentava algumas limitações, por outro apresentava “também inúmeras possibilidades” e discorre sobre alguns princípios e cuidados ao se propor trabalhar com idosos/as.

Encontramos nesse ano de 2006 mais um trabalho de Ribas. Dessa vez, a autora tem como cerne a contribuição da sociologia para a compreensão da educação musical no contexto educacional por ela pesquisado a Educação de Jovens e Adultos. O trabalho reflete sobre o debate intergeracional e a co-educação entre as gerações, considerando aportes teóricos da sociologia.

No ano de 2008 encontramos vários trabalhos que abordam o tema em tela. Bueno (2008) que trata de uma pesquisa sobre educação musical em um grupo de “terceira idade” utilizando para isso fundamentalmente a flauta doce. Cabe mencionar que, até aqui ainda não havíamos encontrado um trabalho que tratava do ensino do instrumento direcionado a pessoas idosas. Encontramos também o trabalho de Ribas que lança seu projeto de pesquisa sobre a aprendizagem intergeracional no coral universitário da UFPB, tendo como objetivo compreender como se dava possíveis trocas e aprendizagens musicais entre coralistas de diferentes gerações nesse coral.

O texto de Prazeres, nesses anais de 2008, configura-se como a apresentação de uma pesquisa a ser realizada e pretende trazer a perspectiva do próprio idoso (realizado na Universidade Aberta da Terceira Idade, UATI) como foco reflexivo, utilizando como auxílio mediador as “canções de trabalho” como forma do idoso pensar seu lugar na sociedade. E ainda no referido anais, há a comunicação de Oliveira sobre o relato de experiência da “Banda da melhor idade”, no estado de Minas Gerais. Inicialmente apresenta breve histórico sobre o local que abriga esse projeto, o Centro Municipal de Cultura Camilo Chaves Júnior e descreve diversas atividades artísticas que são oferecidas à população (atividades de artes plásticas, música e etc.).

Um fato que nos causou certa surpresa foi voltar a encontrar apenas dois trabalhos que abordam o tema nos anais da ABEM no ano de 2009, quando as expectativas, baseadas no ascendente número de trabalhos relatados a partir do ano de 2000, e marcadamente no ano de 2008, gerava a expectativa de se manter essa tendência emergente. Um desses artigos é o de Reis, que consiste em um relato de experiência sobre aulas de acordeom para a terceira idade, contribuindo assim com uma variedade maior de instrumentos utilizados para esse público (antes só vimos relatos de propostas musico-pedagógicas usando a voz/canto coral e a flauta doce - este apenas um trabalho). O autor comenta a marginalização que os idosos enfrentam na sociedade atual, inclusive a relacionada ao modo de vida capitalista (pois afinal, como também já escrito por Prazeres 2008, nessa idade os idosos deixam de ser produtivos/úteis, perdendo assim o seu valor para esse sistema).

O trabalho tem como cerne a descrição de uma aula particular com um aluno, discorrendo sobre a metodologia de ensino e o repertório trabalhado, aspectos esses, segundo o autor, articulados aos interesses e práticas musicais dos estudantes.

Nos anais de 2010, encontramos ao todo seis artigos (sendo incluso aqui a pesquisa de Figueredo, cujo teor citamos anteriormente por se tratar do canto coral) os quais, dando continuidade à dinâmica dessa comunicação, vamos ressaltar suas principais reflexões. O primeiro deles é o relato de experiência de Martinoff, que fala sobre as aulas em uma disciplina que envolve música na Universidade Sênior desenvolvida pela Universidade Federal de São Caetano do Sul, refletindo sobre “algumas facetas da educação musical” nesse segmento, bem como a importância da escuta musical orientada para o desenvolvimento psico-social-biológico dos idosos.

Marques, no ano anterior, apresentou os resultados da de uma pesquisa realizada em um coral de idosos. Nos presentes anais, ela agora apresenta um projeto de pesquisa que versa sobre as experiências musicais advindas de lembranças dos idosos, quais os espaços que acontecem, quais os conteúdos e formas que elas surgem.

“Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto coral”, onde pretendia verificar se a prática dos regentes do canto coral está condizente com a teoria, como também se há práticas recorrentes entre os corais. Figueredo aponta o canto coral como atividade educativa mais presente na educação musical para idosos, advogando que esse segmento tem peculiaridades que requer metodologias e “posicionamentos pedagógicos” próprios, como uma formação profissional multidisciplinar.

Os dois artigos que Amaral apresenta (juntamente com grupos de co-autores diferentes), trata sobre uma experiência *et al.* apresentam uma experiência interdisciplinar sobre atividades musicais rítmicas e de dança em

um grupo de idosos do Centro de Convivência Hermógenes Marcelino Mendes em Itajaí, Santa Catarina. A música nesses dois contextos surge principalmente com função de sociabilização, reintegração e prazer, sendo o espaço onde se realizou o trabalho uma casa geriátrica que atende pessoas idosas de classe média baixa.

E, finalmente, temos a pesquisa de Bueno e Borges. Como consta em nosso levantamento, Bueno é uma das autoras que deram continuidade à pesquisa no campo da educação musical na velhice, pois em 2008 ela já apresentara uma comunicação sobre o tema. A pesquisa trazida no ano de 2010 tem como objetivo “mostrar como é importante promover atividades que valorizem o idoso, buscando resgatar sua cultura, atividades, sentimentos, potencialidades e autoestima”. As autores falam sobre o valor da música no desenvolvimento das potencialidades e habilidades do ser humano, e sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida e valorização da pessoa idosa.

Conclusão

Entendemos que a dimensão da pesquisa e da prática educativa no campo da educação musical esteve até bem recentemente direcionada as fases de vida infantil e juvenil.

Os resultados sinalizam que os estudos sobre a velhice enquanto fase de desenvolvimento humano, e, portanto, passível de se aprender e ensinar música, é uma produção ainda relativamente escassa, embora emergente e de grande relevância para a área. Encontramos alguns artigos, que não entraram na tabela exposta anteriormente por tocar tangencialmente nosso tema, que apontam essa emergência do tema em nossa área: só no anais de 2008, por exemplo, encontramos quatro comunicações que demonstram uma certa preocupação curricular, ou que refletem uma deficiência na formação do educador musical para se trabalhar com esse público, de se contemplar a geração “idoso” na educação musical, convergindo com a ideia da “aprendizagem ao longo da vida”.

Nesse sentido esperamos que por ocasião da culminância dessa investigação ao apresentar nos moldes de uma bibliografia comentada o que a área tem produzido sobre velhice, educação e música, contribuiremos de alguma maneira para aguçar o olhar investigativo sobre práticas educativas musicais relacionadas ao processo de envelhecimento.

Referências

AMARAL, Maria Luiza Feres do; JUNIOR, Vilto Pasquali; OLDENBURG, Willian Willson.

Ritmo e dança na terceira idade, uma experiência interdisciplinar: um olhar musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 2132-2140.

ANTUNES, Milena Tibúrcio de Oliveira. Elaboração e execução de um curso de música no estágio em educação musical. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 4-9.

AMARAL, Maria Luiza Feres do; COSTA, Edson; ROCHA, Ricardo. Uma experiência interdisciplinar entre música e educação física: a prática rítmico-musical nos movimentos corporais para um grupo da terceira idade a partir de ritmos afro-brasileiros. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 2298-2307.

BONILLA, Karine Nunes. Encontro musicais com o grupo da amizade: uma experiência em educação musical com a terceira idade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 4-7.

BUENO, Meygla Rezende. A musicalização na terceira idade com a utilização da flauta doce: abordagens para uma melhor qualidade de vida. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 27-42.

BUENO, Meygla Rezende; BORGES, Maria Helena Jayme. Viver Bem na Terceira Idade: uma proposta metodológica de musicalização com idosos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 2308-2316.

FIGUEREDO, Michal Siviero. Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto coral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 679-690.

_____. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

IBGE. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período de 1980 -2050*. Revisão 2004 metodologia e resultados, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacaodapopulacao/metodologia.pdf>
Acesso: 09 de março de 2011.

MARQUES, Jaquelina Soares. Experiências musicais: um estudo a partir das lembranças de idosas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1002-1010.

_____. Relações com o cantar e com o “Coral do AFRID” estabelecidas por nove participantes: um estudo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2009. p. 1104-1110.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. Benefícios da escuta musical orientada na terceira idade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 507-515.

LUZ, Marcelo Caires. A educação musical na terceira idade: uma proposta metodológica de sensibilização e iniciação à linguagem musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 44-53.

REIS, Angela Cristina Colognesi dos. OLIVEIRA, Viviane Silva. Canto coral na terceira idade: um caminho para a inclusão social. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 121-124. RIBAS, Maria Guiomar. *Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese de Doutorado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha Rodrigues; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Canto Coral na terceira idade: suas práticas, motivações e perspectivas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 230-234.

SILVA JÚNIOR, Adélcio Corrêa. Projeto Cantando a Melhor Idade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Mato Grosso do Sul: ABEM, 2007. p. 1-4.

Fatores de influência na prática musical em grupos da cultura popular: o caso da G.R.E.S Flor do Samba

João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
joaofjr@gmail.com

José Bernardo de Sávio Ribeiro Holanda
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
jbholanda_musica@hotmail.com

Bianca Cardoso
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
biancacardososax@hotmail.com

Thinael de Jesus Silva
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
thynnaelsilva@hotmail.com

Resumo: O presente artigo teve como objetivo investigar os fatores que levam um indivíduo a se inserir em um grupo da cultura popular e as influências dessa inserção na sua prática musical. Para a coleta de dados, utilizou-se entrevista estruturada, elaborada exclusivamente para essa pesquisa, abarcando um total de 10 participantes do G.R.E.S. Flor do Samba. Como resultados principais, pode-se destacar, primeiramente, a grande influência que a família e os amigos exercem na inserção do indivíduo em um grupo cultural, aspecto que se transforma a partir do momento que vínculos com a escola e com a comunidade são criados, sendo este o principal motivo pela permanência dos mesmos no grupo. Em segundo lugar, verificou-se a pouca influência dos estabelecimentos que oferecem ensino de música em São Luís (escolas de música e projetos sociais) na formação musical dos participantes, sendo o autodidatismo e as “aulas” informais os principais vieses de aprendizagem musical. Por fim, os entrevistados afirmaram ter adquirido ou melhorado o seu conhecimento musical a partir do ingresso no Flor do Samba, com destaque para o aspecto rítmico.

Palavras-chave: Transmissão musical, cultura popular, São Luís.

1) Fundamentação teórica

A música é um componente presente em todas as culturas (BLACKING, 1995). Dessa forma, estudar de que maneira ela é transmitida nas mais diversas sociedades tornou-se um interesse comum entre as áreas da educação musical e etnomusicologia. Exemplos disso não faltam: Stein (1998) realizou uma etnografia dos processos de ensino-aprendizagem em oficinas de música em Porto Alegre-RS; Queiroz (2005a) estudou o processo de aprendizagem musical nos ternos de catopês em Montes Claros-MG; Recôva (2006) verificou como se dava a aprendizagem do músico popular, tendo como campo de estudo a cidade de Brasília-DF.

Para tanto, é importante esclarecer que, segundo Queiroz (2010, p. 115), o termo “ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática”. Para tanto, em se tratando de estudos de natureza etnomusicológica e/ou mista, o autor defende a utilização do termo transmissão musical, o qual torna a análise do processo mais ampla, abarcando aspectos que ultrapassam o ensino e a aprendizagem musical, tais como valores, significados, relevância e aceitação social.

Porém, outros interrogantes precedem tal processo: o que leva um indivíduo a procurar e participar de uma manifestação cultural? Como se deu a sua formação musical? Quais são os critérios para ser aceito em um grupo

de cultura popular? Essas e outras perguntas foram os principais motivadores para a realização desse trabalho, de natureza preliminar, conduzindo a um processo reflexivo que mescla elementos propriamente musicais com outros extramusicais, tais como motivação, influência familiar e de amigos na prática musical, dentre outros.

Segundo a literatura, diversos são os motivos para se buscar a inclusão em um grupo e isso, de certa forma, está atrelado ao próprio conceito de identidade. De acordo com Hall (2001, p. 12-13), o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ele está em processo constante de formação e transformação, assumindo identidades diferentes em momentos diferentes. Dessa maneira, a apr

oximação do sujeito e/ou sua inserção em um grupo social pode estar vinculado à busca de uma identidade própria, ora por influência de familiares e amigos, ora por uma motivação pessoal.

Conforme Prass (2004), as primeiras vivências com música ocorrem, em geral, no ambiente familiar, entre parentes, vizinhos e amigos mais próximos. A necessidade de cantar ou tocar um instrumento, a adoção de um estilo pessoal para a prática musical e até mesmo os gostos musicais são elementos muitas vezes absorvidos a partir do estabelecimento de vínculos afetivos, levando o indivíduo a copiar um determinado modelo ao qual se identifique mais e repassá-lo para outras pessoas, em um processo constante de aceitação e transformação social.

Outro aspecto determinante para esse processo de imersão cultural é a motivação. Na visão de Abeles et al (1984, p. 182), motivação é “a energia que um aprendiz emprega quando muda um comportamento”, podendo ocorrer por incentivo e/ou por motivo. De acordo com Quadros Jr (2009, p. 25), o incentivo refere-se ao “objeto ao qual a atividade se dirige, à condição ou mudança de condição que desperta ou satisfaz um motivo (alimento, sexo, dinheiro, etc.)”. Por conseguinte, o motivo corresponde a uma “condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objeto, possibilitando a transformação ou a permanência da situação”. (QUADROS JR, 2009, p. 25) Assim sendo, conhecer os motivos que levam os sujeitos à participação em manifestações da sua cultura se torna algo de grande relevância para estudos científicos dessa natureza.

Para refletir sobre os elementos motivadores da inserção do indivíduo em um grupo cultural é necessário levar em consideração tanto o motivo quanto o incentivo. Segundo Maslow (apud QUADROS JR, 2007), as pessoas sentem necessidades de diferentes ordens, as quais motivam o direcionamento da vida de cada uma delas. Para o autor, os sujeitos têm necessidade de serem aceitos e de pertencerem a grupos, estabelecendo assim relações de amizade, afeto e amor. A isso ele denominou de **necessidades sociais**, caracterizando-as como um elemento vital ao ser humano. Além destas, há também a **necessidade de estima**, vinculada ao reconhecimento por outras pessoas e por si próprio de uma determinada habilidade individual; e a **necessidade de autorrealização**, fazer aquilo que realmente gosta sem a preocupação em ser avaliado ou criticado. Trazendo isso para o objeto de estudo, a primeira caracterizaria o estado de inserção em um grupo em busca do estabelecimento e estreitamento de vínculos afetivos, enquanto as demais estariam alinhadas ao prazer, reconhecimento e status social que aquele determinado grupo poderia lhe conferir. Essas duas últimas necessidades são apontadas por Maslow como não-vitais.

Em congruência com a discussão anterior, torna-se importante destacar que a cultura maranhense é bastante diversificada e por isso possui grande importância e visibilidade no cenário nacional. Considerada pela Unesco como “Patrimônio da Humanidade” (BOTELHO, 2005), a cidade de São Luís possui um grande acervo arquitetônico colonial com aproximadamente 3.500 prédios, muitos revestidos com preciosos azulejos portugueses. Nela podemos encontrar manifestações culturais como o Bumba-meu-boi, com seus variados sotaques (Zabumba, Matraca, Axixá, Orquestra, etc.), o Cacuriá (dança bastante sensual cujo maior nome foi Dona Teté, falecida em 2011), o Tambor de Crioula, o Tambor de Mina, etc. Por outro lado, além de manifestações que expressam a singularidade local, a

cidade (como em todo o Maranhão) conta também com elementos provenientes de outras regiões do país, como, por exemplo, os Blocos Carnavalescos Tradicionais, o Reggae e as Escolas de Samba.

Vários dos grupos que compõe cada manifestação realizam apresentações durante o ano em diversas localidades, divulgando a cultura maranhense no Brasil e no mundo. Por outro lado, nos meses de junho e julho acontece a maior festividade do ano em São Luís: o São João. Nele ocorre a concentração dessas diversas manifestações, encabeçadas pelos grupos de Bumba-meu-boi, atraindo grande número de turistas para a cidade. Os eventos possuem financiamento tanto de órgãos governamentais quanto da iniciativa privada.

Dessa forma, participar de um grupo cultural nesse contexto pode significar tanto uma busca pela realização de necessidades de estima e/ou de autorrealização (não-vital), como de necessidades sociais (vital). Porém, outros fatores devem ser observados nesse contexto: a dinamicidade do grupo, o recebimento de incentivos financeiros, o tipo de conhecimento adquirido após o ingresso no grupo, dentre outros.

Por último, gostaríamos de destacar os modelos de aprendizagem musical. Em linhas gerais, o aprendizado nesses contextos ocorre de modo autodidata. Segundo Queiroz (2010), o autodidatismo está relacionado ao fato da formação ter se dado fora de uma escola ou de qualquer outro ambiente no qual o ensino de música está sistematizado. Assim sendo, ela ocorre a partir das orientações informais de amigos, contato com vídeo-aulas, observando outras pessoas tocarem, etc. Em sua pesquisa de mestrado, Prass (2004) apontou que na escola de samba muitos ensinam, porém ninguém está investido formalmente do papel de ensinar. Não há naquele universo nenhuma figura centralizadora para o ato de ensinar. Por outro lado, é importante ressaltar que a figura dos “mestres” nos grupos culturais pode representar aquela pessoa capacitada para a transmissão do conhecimento, similar ao que acontece em contextos formais de educação, contrariando assim a afirmação de Prass (2004). Porém, é importante destacar que dentro do grupo a aprendizagem acontece não só a partir do contato do mestre, mas também com os demais componentes, no qual quem sabe mais ou tem mais experiência ensina aquele que sabe menos (RECÔVA, 2006; QUEIROZ, 2005b).

Ainda sobre o modo de aprendizagem musical, Arroyo (apud QUEIROZ, 2005a, p. 125) destaca que, dentro do contexto do Congado, essa situação se dá de forma auditiva, visual e tátil. Para essa autora, “o fazer musical é assimilado e vivenciado através de uma percepção ampla em que ouvir, ver, fazer e sentir são elementos indissociáveis para a assimilação da música”. Nesse sentido, o ato de tocar junto se transforma em um momento extremamente importante de troca de experiências, ocorrendo adequações da performance a cada novo ensaio.

Buscando responder algumas das questões aqui levantadas, objetivou-se pesquisar nesse estudo os fatores que levam um indivíduo a se inserir em um grupo cultural e as influências dessa inserção na sua prática musical. Para tanto, é importante ressaltar que tal pesquisa é parte de um projeto maior, o qual visa compreender o processo de transmissão musical presente em grupos da cultura popular maranhense.

2) 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).

Como universo de pesquisa, optou-se pela G.R.E.S. Flor do Samba. Essa escola de samba é uma das mais tradicionais do Maranhão. Fundada em 1940, ela está situada no primeiro bairro da cidade de São Luís (Desterro), bairro este que faz parte da região de maior concentração de edificações históricas da cidade (Centro Histórico). Atualmente, a Flor do Samba é formada por aproximadamente 300 integrantes, com idades entre 13 e 60 anos, tendo

conquistado inúmeros títulos do carnaval maranhense. É detentora do famoso hino de carnaval “Haja Deus”, música de conhecimento de grande parte da população ludovicense.

2.1) Participantes

Participaram da pesquisa 10 integrantes do G.R.E.S. Flor do Samba. A seleção dos mesmos foi realizada de maneira randômica, entrevistando aqueles que se interessavam em participar ou aqueles indicados pelo mestre de bateria.

2.2) Instrumento de coleta

Para essa pesquisa foi utilizado como instrumento para a coleta de dados uma entrevista estruturada na qual abordava perguntas sobre aspectos da formação musical do brincante, bem como de fatores extramusicais que influenciavam direta e/ou indiretamente a sua prática musical. A coleta de dados se deu no decorrer do mês de dezembro de 2011.

2.3) Procedimento

Após seleção do objeto, realizou-se visita ao local para apresentação do trabalho e agendamento da coleta de dados. Os dados foram coletados antes do ensaio, no período noturno. Os depoimentos foram registrados em diário de campo, com posterior transcrição para o programa Word 7.0, versão 2007.

3) Análise dos dados

A análise dos dados abarcará duas categorias: a primeira delas versará sobre os aspectos musicais propriamente dito; a segunda tratará dos aspectos extramusicais que direta ou indiretamente influenciam o indivíduo na sua prática musical. Entretanto, tais categorias não serão tratadas isoladamente, uma vez que o processo aqui analisado é dinâmico e não pode ser visto de maneira segregada.

3.1) Motivação para inserção no grupo cultural

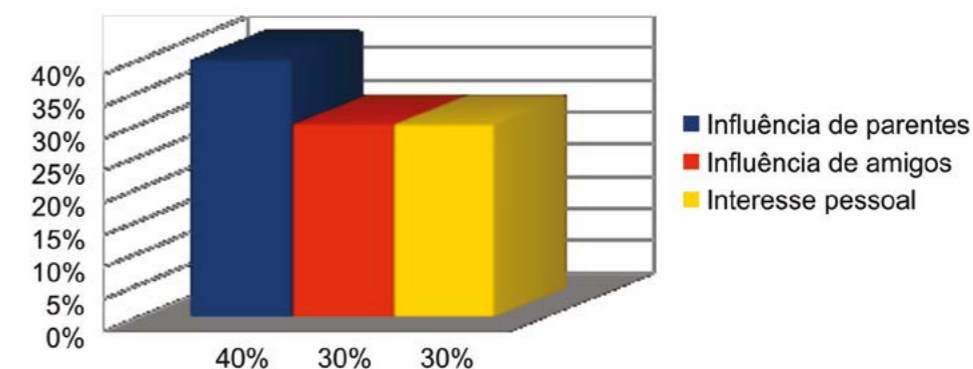


Gráfico 1. Motivação para inserção no grupo cultural

De acordo com o gráfico 1, o principal fator de influência para a inserção dos participantes da pesquisa no grupo Flor do Samba foi o estímulo dos parentes, seguido pela influência dos amigos e pelo interesse pessoal.

3.2) Critérios para ingresso no grupo musical

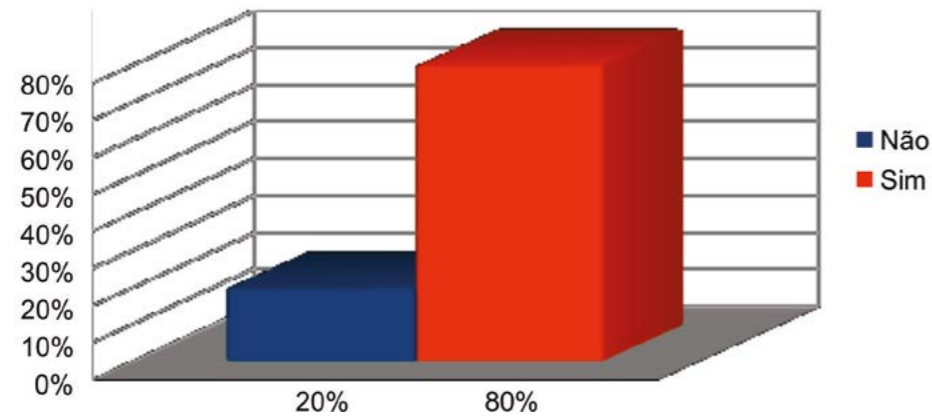


Gráfico 2. Critérios para ingresso no grupo cultural.

Segundo as respostas coletadas, há critérios preestabelecidos para o ingresso nesse grupo cultural, sendo estes de conhecimento da maioria dos entrevistados. Por outro lado, não houve convergência entre esses critérios, sendo apontados tanto aspectos relacionados à música (talento, aprender a tocar os instrumentos e participação em ensaios) como fatores mais generalistas (força de vontade, disciplina e dedicação).

3.3) Conhecimento musical prévio

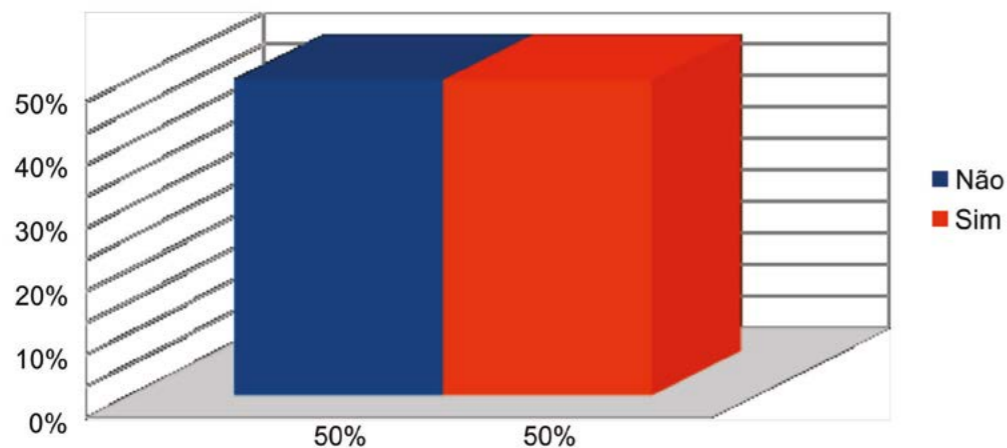


Gráfico 3. Conhecimento musical prévio

Como pode ser verificado no gráfico 3, metade dos respondentes já sabiam cantar o estilo ou tocar um instrumento. Por outro lado, pode-se afirmar que o objeto desse estudo se trata de um grupo musical misto, agregando pessoas com ou sem experiência musical prévia. Subjacente a isso, a maioria dos participantes disse não ter encontrado dificuldades de inserção no grupo (90%), mesmo aqueles sem experiência musical prévia.

3.4) Formação musical

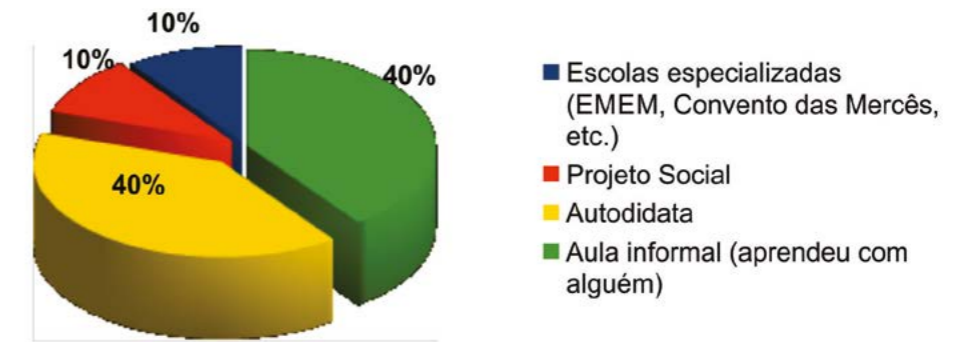


Gráfico 4. Como se deu a formação musical.

Inquiridos acerca da formação musical recebida, pode-se verificar no gráfico que a maioria dos participantes aprendeu música de maneira autodidata (vendo na televisão, observando alguém tocar, etc.) ou por contato direto com um “instrutor” informal (irmão, algum integrante do grupo mais antigo, etc), contabilizando 40% para cada um dos itens. Contudo, é importante ressaltar que as instituições formais de ensino de música foram responsáveis pela formação de apenas 10% dos respondentes, com destaque também para a pouca representatividade dos projetos sociais nesse item.

3.5) Preparação antes do ensaio e/ou apresentação

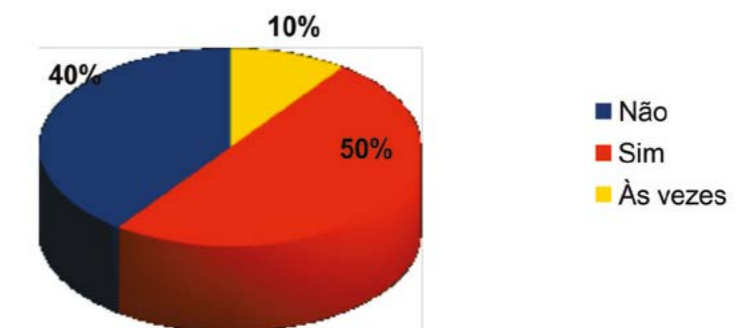


Gráfico 5. Preparação antes do ensaio e/ou apresentação

Pode-se dizer que não há concordância no grupo sobre a ocorrência de algum tipo de preparação antes do ensaio e/ou apresentação, uma vez que foi constatada grande divergência de opiniões. Para aqueles que afirmaram positivamente, o aquecimento e o alongamento são as principais formas de preparação para a execução musical utilizadas dentro do grupo.

3.6) Conhecimento musical adquirido após o ingresso no grupo

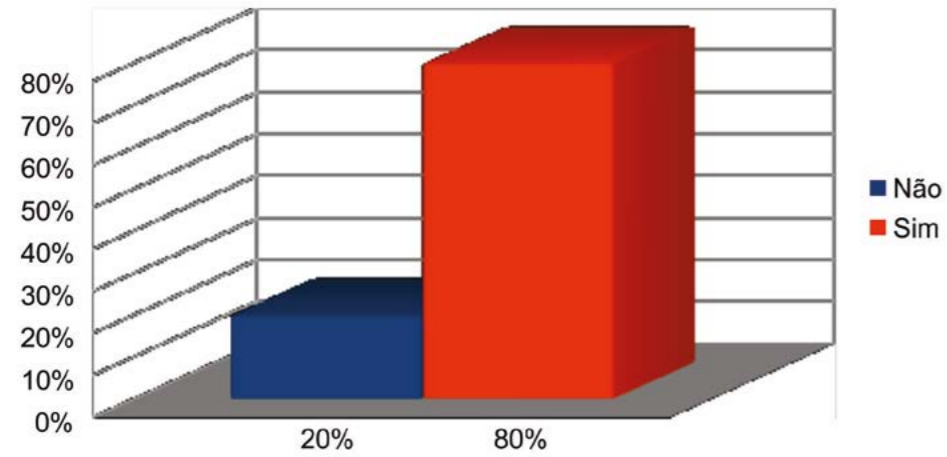


Gráfico 6. Conhecimento musical adquirido após o ingresso no grupo.

Como verificado no gráfico, houve a aquisição de conhecimentos musicais pelos participantes após o ingresso no grupo, com destaque para os itens apresentados no gráfico a seguir:

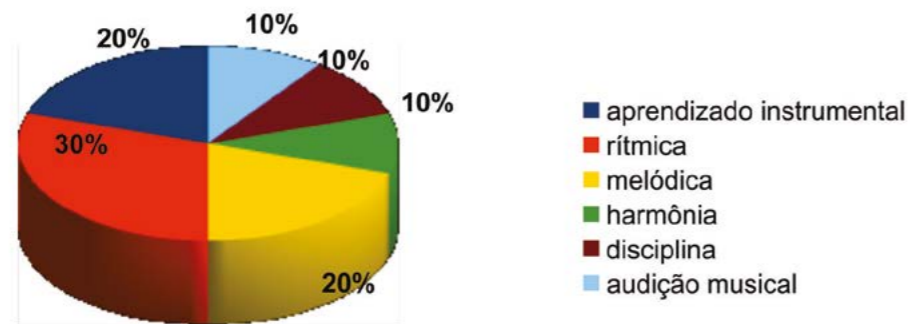


Gráfico 7. Tipo de conhecimento adquirido após ingresso no grupo

Verificou-se que a avaliação pelos respondentes do tipo de conhecimento musical adquirido foi variada, com destaque para o aspecto rítmico. É importante destacar que apenas um item não dizia respeito diretamente ao campo musical (disciplina).

3.7) Motivação para continuar participando do grupo cultural

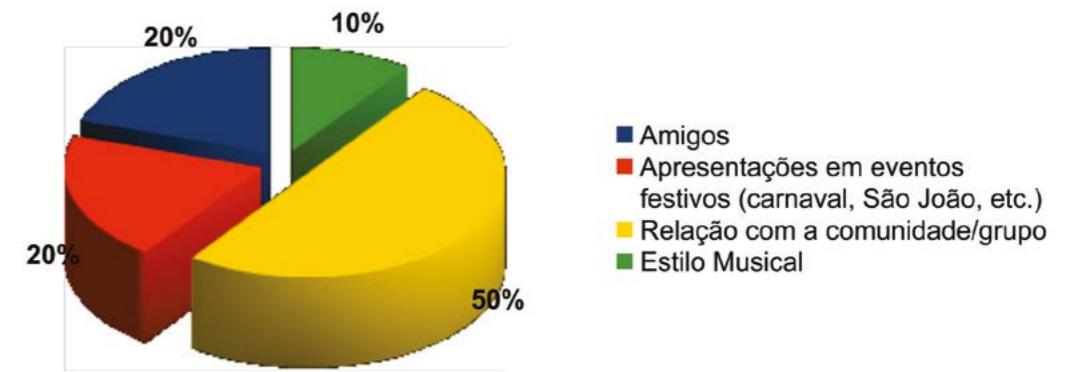


Gráfico 8. Motivação para continuar participando do grupo cultural

De acordo com o gráfico 8, a maior parte dos pesquisados (50%) afirmaram continuar no grupo por causa da estreita relação afetiva e emocional estabelecido com o grupo e com a comunidade. Pode-se destacar a pouca influência do estilo musical nessa continuidade (10%) e a influência similar dos fatores amigos e apresentações em eventos festivos (20%).

3.8) Influência do grupo cultural na vida pessoal e/ou profissional

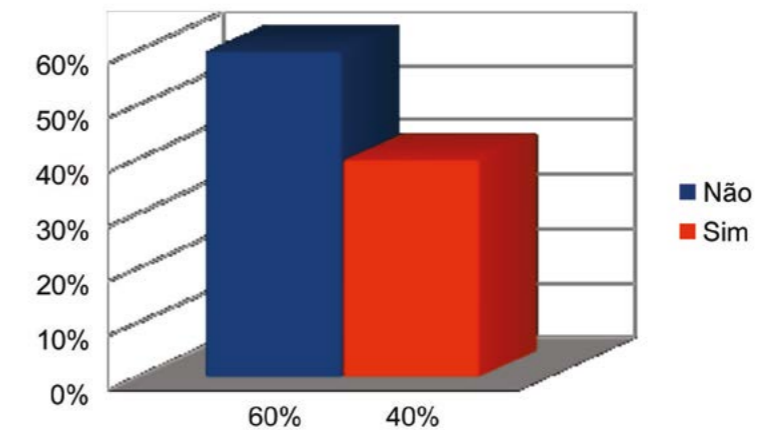


Gráfico 9. Influência do grupo cultural na vida pessoal e/ou profissional

Por último, foi possível verificar que para a maioria o grupo cultural exerceu algum tipo de influência na sua vida pessoal e/ou profissional. Para aqueles que afirmaram positivamente, as maiores influências se concentraram nos aspectos amizade, conhecimento musical, sociabilidade e realização de um sonho pessoal.

3.9) Outras questões

Pelo formato condensado desse artigo, decidiu-se por agregar algumas outras questões em um único bloco, sem a necessidade de exposição dos dados em gráficos e/ou tabelas. Dentre essas, podemos destacar que a participação dessas pessoas na G.R.E.S. Flor do Samba não está vinculada a questões financeiras, sendo informado pela grande

maioria (90%) que não existe qualquer tipo de contribuição monetária para tal participação, tanto pelo lado da escola quanto pelo do integrante.

Além disso, foi verificado que tanto a família quanto os amigos dos respondentes apoiam o fato deles tocarem na escola de samba, obtendo 100% de respostas positivas. Para esses integrantes, participar do grupo possui uma gama variada de significados: realização de um sonho; aprendizagem musical; satisfação e alegria; compromisso com a escola; e fuga da influência e contato com as drogas.

4) Conclusão

Primeiramente, é importante ressaltar que essa pesquisa se encontra em estágio inicial, havendo vários aspectos a serem analisados em sua continuação, bem como a verificação dessas questões em vários outros grupos da cultura popular maranhense. Ainda assim, foi possível verificar dados interessantes referentes ao G.R.E.S. Flor do Samba.

Pode-se dizer que o interesse em participar de um grupo cultural (como é o caso do objeto desse estudo) está centrado na influência de terceiros (família e amigos), o que denota a necessidade das pessoas em dar sequência a um tipo de tradição ou em estreitar laços afetivos. Por outro lado, o principal fator apontado para a continuidade no grupo foi a relação criada com o mesmo e, principalmente, com a comunidade. Sendo assim, pode-se concluir que as motivações vão mudando conforme o surgimento de novas necessidades, ocasionadas por um incentivo e/ou por um novo motivo.

O ingresso em grupo cultural nem sempre requer habilidades musicais prévias, o que foi confirmado pela pesquisa. Muitas pessoas ingressam em um grupo sem saber tocar um instrumento e, a partir da sua inserção, começam a desenvolver conhecimentos musicais práticos com a ajuda de amigos ou de integrantes mais experientes, ou pela “simples” observação e experimentação (QUEIROZ, 2005b). Assim, ganham força aspectos como disciplina, dedicação e força de vontade, fatores inerentes ao ser humano, abrindo a possibilidade para que qualquer pessoa possa participar de uma manifestação cultural. Outro dado importante e que corrobora com a afirmação anterior é a pouca representatividade dos locais que oferecem o ensino de música na formação musical dos entrevistados. Escolas de música e projetos sociais foram responsáveis pela formação de apenas 20% do total de participantes pesquisados, enquanto que a maioria (80%) aprendeu com um “instrutor” informal ou de forma autodidata. Isso também é um elemento comum entre as manifestações culturais em outras localidades do país (ARROYO, 1999; MENDES, 2004; PRASS, 2004; QUEIROZ, 2005b).

Por fim, é importante destacar a variedade de conhecimentos adquiridos que obtiveram reconhecimento do grupo entrevistado, sendo que apenas um dos elementos não fazia parte do campo musical, porém é considerado um aspecto de grande influência para o processo educacional em geral: disciplina. Por outro lado, houve praticamente empate com relação às influências do grupo para a vida pessoal e/ou profissional dos respondentes, o que nos induz a afirmar que os conhecimentos relatados anteriormente não são ou são parcialmente reconhecidos como aspectos vinculados ao cotidiano do indivíduo, havendo a segregação entre a vida real e o momento de imersão no grupo.

Referências Bibliográficas

ABELES, F. et al. **Foundations of Music Education**. New York: Schirmer Books, 1984.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese de doutorado. Porto Alegre: CPG-Música/UFRGS, 1999.

BLACKING, John. **How musical is man?** London: University of Washington Press, 1973.

BOTELHO, Tarcísio. Revitalização de centros urbanos no Brasil: uma análise comparativa das experiências de Vitória, Fortaleza e São Luís. **Revista Eure**, v. 31, nº 93, p. 53-71, Santiago de Chile, ago. 2005.

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.

MENDES, Jean Joubert. “Escuta o tum e faz tum, tum”: a aprendizagem musical/cultural na formação identitária em um terno de congado de Montes Claros-MG. **Ictus**, Salvador, v. 5, p. 45-52, 2004.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: IFRGS, 2004.

QUADROS JR., João. **Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical**: o caso da escola Pracatum. Montes Claros: Editora UNIMONTES, 2009.

_____. Educação musical e motivação: uma revisão bibliográfica baseada na pirâmide de hierarquia das necessidades de Abraham Maslow. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: SIMCAM, 2007, p. 442-448.

QUEIROZ, Luis. Aprendizagem musical nos ternos de catopês de Montes Claros: situações e processos de transmissão. **Ictus**, Salvador, v. 6, p. 122-138, 2005a.

_____. **Performance musical nos ternos de catopês de Montes Claros**. Tese de doutorado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 2005b.

_____. Educação Musical e Etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

RECÔVA, Simone. **Aprendizagem do músico popular**: um processo de percepção através dos sentidos? Brasília: UCB, 2006. Dissertação de Mestrado.

STEIN, Marília. **Oficinas de Música**: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGMUS/UFRGS, 1998.

OPÇÃO 44: TRAJETÓRIAS NO CAMPO MUSICAL

Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará
luizbotelho@uol.com.br

Leila Uchoa do Nascimento Saldanha
leilauc@hotmail.com

Resumo: O estudo trata da constituição do *habitus* docente entre estudantes do Curso de Licenciatura em Música do ICA-UFC e dos fatores que lhe estão associados. As principais categorias de análise empregadas no estudo são as noções de *habitus*; campo musical; capitais social, escolar e cultural; trajetórias; e estratégias. Todas elas derivam da interface entre as tradições mais gerais da Sociologia da Cultura, Sociologia da Educação e Sociologia da Música e visam uma Sociologia da Educação Musical.

Palavras-chave: Trajetórias; campo musical; *habitus* docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é relatório parcial de pesquisa em andamento, que trata da constituição do *habitus* docente entre estudantes do Curso de Licenciatura em Música do ICA-UFC e dos fatores que lhe estão associados.

O *corpus* teórico que fundamenta o trabalho tem como referências MAX WEBER, THEODOR ADORNO, MÁRIO DE ANDRADE, NORBERT ELIAS, PIERRE BOURDIEU, BERNARD LAHIRE, ANTOINE HENNION, NATHALIE HEINICH, THOMAS COOK, SERGIO MICELI, RENATO ORTIZ, LUIZ TATIT, MIGUEL WISNIK e MARISA FONTEERRADA.

Esse projeto se insere nas atividades do Eixo Temático ENSINO DE MÚSICA da Linha de Pesquisa EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA da FACULDADE DE EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Os pesquisadores envolvidos no projeto estão cadastrados do GRUPO DE PESQUISA ENSINO DE MÚSICA, na Plataforma Lattes do CNPq.

Os trabalhos que fundamentam especificamente o presente projeto foram elaborados por ELVIS AZEVEDO MATOS, ERWIN SCHRADER, MARIA GORETE SILVA, PEDRO ROGÉRIO, e MARCO TULIO FERREIRA COSTA. São artigos, livros, dissertações e teses que referenciam a constituição e modificações recentes do campo musical em Fortaleza, e nele a emergência do Coral e do Curso de Licenciatura em Música, ambos da UFC.

É necessário destacar que o campo musical em Fortaleza e no Ceará é riquíssimo. Gradualmente outros de seus agentes, temas e instituições receberão a devida atenção por parte dos pesquisadores do nosso Grupo de Pesquisa, a exemplo do que já ocorreu (e está ocorrendo) com os temas: CORAL DA UFC (Erwin Schrader) PESSOAL DO CEARÁ (Pedro Rogério); CLUBE DO VIOLÃO DO CEARÁ (Marco Tulio Ferreira Costa); CAMPO PEDAGÓGICO MUSICAL (Gorete Silva); ESTÁGIO CURRICULAR EM MÚSICA NA UFC (João Emanuel Ancelmo Benvenuto); ENSINO E APRENDIZAGEM COLETIVOS; e ENSINO COLETIVO DE PERCUSSÃO.

O estudo sobre a trajetória de professorandos no processo de tornarem-se *professores de música* remete também às relações entre Música e Sociedade do modo como têm sido tratadas na Sociologia da Música e na Musicologia.

Assim, a escolha feita pelos estudantes por esse curso em particular requer esclarecer também a questão do *ser músico* e ou do *tornar-se professor de música*.

A proposta do curso, explicitada em seu PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (UFC, 2005) é a de formar professores de música para atuar em escolas públicas. A idéia básica aqui é possibilitar a todos os estudantes a aquisição dos códigos de acesso às linguagens musicais de modo a tornar-lhes possível a fruição estética e a apropriação do patrimônio cultural musical da humanidade. Isso significa supor que todos os estudantes podem adquirir e operar os fundamentos da linguagem musical, entendidos numa leitura interdisciplinar e multicultural.

Essa aquisição baseia-se na hipótese da construção social do conhecimento já suficientemente desenvolvida por autores como Jean Piaget, Lev Vigotsky, dentre muitos outros. Metodologicamente essa proposta entende o processo de aquisição dos fundamentos da linguagem musical por parte dos estudantes na escola como resultado de ações educativas baseadas em práticas coletivas de criação, reprodução e registro sonoro, tendo como referência a experiência previa dos estudantes em seu ambiente de origem familiar e social.

Destacam-se ainda na proposta do Curso além da ênfase nas atividades coletivas de ensino e aprendizagem a ausência de um teste de aptidão musical como critério inicial de ingresso ou seleção. Esse critério de seleção é visto como uma prática de exclusão muito mais social que musical. Tendemos a acreditar que a capacidade de aquisição da linguagem musical guarda semelhanças com a capacidade de aquisição da linguagem materna, a qual se encontra universalmente distribuída por toda a sociedade humana. Raríssimos são os casos de *amusia* na população; o projeto supõe que talvez sejam mais raros ainda os casos de dano provocado pela aprendizagem da linguagem musical. Daí a ênfase que atribuímos ao ensino aprendizagem coletivos de música na escola.

O ser músico, por outro lado, é algo que merece uma atenção específica, principalmente se considerarmos um processo de formação acadêmico voltado para a performance.

A literatura mostra que o papel da música e o status social do músico têm experimentado notáveis transformações ao longo do tempo, desde a Antiguidade Clássica Greco-Romana até o presente e nele muitas vezes ao músico é atribuído um valor ínfimo, embora a arte Música seja altamente apreciada. Músicos e música são variadamente valorizados, seja por seu papel na formação do cidadão, do crente, do cidadão, do consumidor, do patriota, do herói, enfim dos diversos papéis socialmente relevantes a cada momento.

Assim, no momento em que procuramos compreender os papéis acima citados no âmbito de uma determinada configuração cultural, a nossa do Brasil do século XXI, torna-se relevante compreender como foi a trajetória dos papéis sócio-profissionais que agora procuramos formar no interior da universidade.

A sociedade brasileira é fruto de um desses processos históricos que reuniu povos e culturas muito diversos no território que entendemos como nossa pátria. Não podemos esquecer a diversidade de nossas matrizes formadoras nem os muitos Brazis que se constituíram ao longo dos séculos de colonização e de nossa formação, como muito bem lembram Darcy Ribeiro (2000) e Buarque de Holanda (1997) dentre outros.

Hoje, em 2011, pensamos o papel da música e da escola numa sociedade bem determinada, cuja formação resultou daqueles processos violentos física e simbolicamente que aprendemos a reconhecer e a valorizar como a colonização, e que hoje se depara com novos desafios.

Um projeto de formação de educadores não pode ignorar as dimensões formadores da sociedade ao qual ele se destina, nem as tensões que se apresentam para o futuro. É assim um projeto de intervenção que conjuga aspectos estéticos e epistemológicos, mas também ético-políticos.

Nosso passado musical foi gerado a partir de um projeto de dominação colonial, que empregou todos os recursos imagináveis para se viabilizar, aí incluídas as formas de violência, brutalidade, ternura, engano, promessas, sedução, logro. A educação musical enquanto formação de cidadãos precisa se apropriar dessa história e a significá-la de outra maneira, tomando a arte e a música não apenas como reflexo de realidades passadas, mas principalmente como ferramenta para construir a música do futuro numa perspectiva diferente.

OBJETIVOS

1. GERAL

- Descrever a trajetória dos estudantes do Curso de Licenciatura em Música do ICA-UFC no campo musical de Fortaleza, CE.

2. ESPECÍFICOS

- Avaliar o impacto do capital escolar familiar na trajetória dos estudantes;
- Estimar o impacto do capital social familiar na trajetória dos estudantes;
- Verificar o impacto do capital cultural familiar na trajetória dos estudantes;
- Mensurar o impacto do capital de mobilidade familiar na trajetória dos estudantes;
- Descrever as posições de origem e destino como percebidas pelos sujeitos;

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa e se referencia em trabalhos anteriores que empregaram as mesmas categorias de análise (*habitus*, campo, capitais, estratégias) de alguns dos autores citados acima (P. Bourdieu 2007), Sergio Miceli (2001). Os procedimentos já testados em projetos anteriores (ALBUQUERQUE, 2010; COSTA, 2010; ROGÉRIO, 2011).

Os sujeitos do estudo serão estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Música do ICA/UFC com ingresso em fevereiro de 2011 os quais constituem o universo (cerca de 30 pessoas). Inicialmente todos serão solicitados a elaborar relatos espontâneos sobre suas trajetórias (experiências musicais prévias, treinamentos, influências familiares) de chegada ao Curso. Com base nestes depoimentos traçaremos um perfil do grupo que orientará o detalhamento das entrevistas de aprofundamento.

A partir desse perfil inicial será retirada uma amostra intencional de 08 sujeitos os quais serão entrevistados em profundidade, empregando-se um roteiro semi-estruturado.

Os dados coletados serão organizados e interpretados segundo as categorias e o marco teórico do trabalho.

O relatório final terá divulgação institucional e partes serão apresentadas em eventos da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) e da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd).

ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

TRAJETÓRIA - no presente estudo descreve o deslocamento de agentes no interior de um determinado campo social, no caso o campo musical. Entende tal movimento como o processo de transformação de um movimento físico em mobilidade social. O que é diretamente observável é o deslocamento físico: a saída do meio rural para os urbanos, a mudança de bairros periféricos para centrais, ou ainda a mudança de áreas menos para mais valorizadas naqueles capitais que são relevantes para o campo em estudo (ROGÉRIO, 2011;). A trajetória supõe uma origem, um roteiro, e um destino. Todos esses componentes podem ser entendidos curricularmente como uma sequência de pontos cuja definição no espaço social depende do tempo e da mobilização de capitais necessários ao avanço das posições do agente. Avançar posições significa a competência de mobilizar capitais diversos e transformá-los naquele que é mais vantajoso no campo musical, num determinado contexto e tempo.

Subjacente ao avançar posições está a noção de conflito de interesses entre diversos agentes que disputam as posições vantajosas. No interior do campo musical verificam-se uma diversidade de relações de poder, de competição, de dominação e subordinação, de cooperação, enfim, todas aquelas que permeiam e dão sentido ao espaço social do qual o campo musical é uma dimensão particular.

Cursar o ensino superior é uma opção de crescimento cultural e cognitivo, mas também uma decisão voltada para a ascensão social dos agentes que o realizam. Embora o campo musical ocupe uma posição dominada na hierarquia mais geral dos campos acadêmicos, ainda assim cursá-lo traz para aqueles que o completam, além de saberes, habilidades, competências, e legitimidade, um incremento em distinção social que pode se reverter em incremento dos ganhos financeiros, prestígio, e reconhecimento.

A relevância de considerar as especificidades do campo musical deriva de uma avaliação de sua importância relativa deste campo no cenário dos demais espaços sociais. Relatos dos agentes nas etapas iniciais de delineamento do projeto preliminares, especialmente os relatos autobiográficos espontâneos, revelam a existência de uma avaliação notavelmente consistente do status social do campo musical em relação a outros que poderiam ser acessados pelos agentes do presente estudo: familiares e amigos surpreendiam-se com a escolha de Música, quando eles poderiam fazer outras opções acadêmicas.

CAMPO MUSICAL: compreende o conjunto dos agentes, instituições, saberes, habilidades, capitais específicos, que referenciam, dão sentido às ações; significam os valores; legitimam os saberes; estabelecem critérios e valores (inclusive financeiros); operam reconhecimento; autorizam o ingresso, a permanência e a exclusão. A emergência dos cursos universitários de música, inclusive de pós-graduação, parece indicar uma tendência à autonomização deste campo no Brasil. A crescente exigência de diploma de nível técnico e superior para o exercício de atividades ligadas à Música operar neste mesmo sentido. De algum modo, o acúmulo de capital escolar dos agentes do campo implica em alguma forma de mobilidade social ascendente para os mesmos.

DISTINÇÃO: uma das funções sociais da arte (e da música em particular) é sugerir refinamento, exigir sensibilidades e mobilizar talentos para decodificar as normas sutis de acesso a linguagens sofisticadas. Todas essas ações requerem um enorme esforço de quem as realiza, usualmente apreendido e incorporado na socialização na mais tenra idade. Entretanto tal esforço jamais é revelado como tal; ao contrário, é velado, disfarçado para conseguir sua máxima eficácia social, e criando a ilusão de que o agente realiza todas aquelas façanhas da fruição estética naturalmente, por conta de seus dons e talentos inatos, e da sua familiaridade com aquilo que é o mais raro na cultura. O resultado do

esforço camuflado e produzir a ilusão de que todo o desempenho decorre naturalmente da graça do agente e de sua habilidade em realizar facilmente tudo aquilo que aos demais parece impossível. Assim, o acesso aos objetos estéticos é praticamente vedado àqueles que não têm naturalmente os códigos de acesso; e adquiri-los demandaria um esforço que os destruiria enquanto valor de distinção (BOURDIEU, 2007;). A distinção aparece assim como resultado do tornar natural o que é artificial; mostrar desinteresse por aquilo justamente que é o foco maior do interesse vital. A distinção é assim algo que é apanágio natural de pessoas especiais, nada que possa ser adquirido através do esforço, principalmente através da educação pública, gratuita.

CAPITAL ESCOLAR: no presente estudo é medido pela quantidade de anos de estudo dos sujeitos considerados. Embora todos os agentes (os estudantes do curso de Música) tenham um número de anos de estudos aproximadamente igual, face a seu ingresso na Universidade supor a realização do ensino básico, o capital escolar familiar – grau de instrução de pai e mãe de cada agente – talvez se revele significativo em termos de poder explicativo.

CAPITAL CULTURAL: aqui é entendido como o elenco de bens, preferências, habilidades e práticas culturais correntes no ambiente familiar de cada agente. Posse de livros, partituras, quadros, objetos de arte, fotografias, instrumentos musicais, rádios, discos, computadores, ao que se somam comportamentos e atitudes como assinatura de revistas, visita a museus, viagens, práticas culinárias sofisticadas, bom gosto, delicadeza, refinamento, elegância, postura, simpatia, enfim, todos aqueles quase nada que fazem toda a diferença.

CAPITAL SOCIAL: é considerado aqui como o conjunto das relações e associações que a família estabeleceu e mobiliza para fazer avançar suas demandas. Participação em clubes, associações, sindicatos e relações de compadrio são exemplos. As relações sociais são um tipo de capital que pode ser mobilizado para fazer avançar as demandas dos pares, num jogo de trocas e reciprocidades que, por sua sutileza, escapa à percepção daqueles contra os quais é empregado. No mundo da música profissional, nada como ter as relações adequadas (ROGÉRIO, 2011;). A eficácia da transformação do capital social em outras formas de ajuda necessárias aos interesses dos agentes parece um milagre: tudo ajuda, tudo coincide favoravelmente, o agente é a pessoa certa, no lugar certo, no momento certo.

CAPITAL DE MOBILIDADE: é tomado aqui como a habilidade e disposição do grupo familiar e ou dos agentes para empreenderem viagens, mudanças de local de residência, migrações, que resultem em modificações de suas posições no espaço físico, social e no campo musical (TICIANA, 2010;).

DIPLOMA DE CURSO SUPERIOR: o destino da trajetória dos sujeitos estudados no presente projeto é a conclusão do Curso e a conquista do diploma que os habilitará ao exercício academicamente legitimado da profissão.

Face a dificuldades no acesso à educação escolar que caracterizam historicamente a sociedade brasileira, completar um curso superior é ainda um fator de distinção social ao qual se associa a possibilidade de uma renda financeira derivada do exercício profissional assalariado ou autônomo.

Além das dificuldades de acesso à educação superior, entre os cursos que se constituíram ao longo do tempo se estabeleceu uma hierarquia de valor e preferência que pode ser traçada às origens da universidade portuguesa e

européia. Essa hierarquia no passado europeu obedecia à ordem iniciada pelos cursos de Teologia, Direito, Engenharias, Medicina. No Brasil, através da colonização, copiamos parte desta hierarquia que, com pequenas alterações ainda sobrevive na lista encabeçada pelos cursos de Medicina, Engenharias, Direito.

Os cursos superiores de artes têm uma implementação mais recente e uma menor valorização social. Estes cursos obedecem em muitos casos a estrutura dos chamados “cursos livres”, não conducentes a diplomas formalmente reconhecidos. Dentre os cursos de artes, os cursos superiores de música talvez sejam o caso mais extremo superação de dificuldades no processo de autonomização e institucionalização de uma área de conhecimento (BOURDIEU, 2004; CARDOSO, 2008).

À longa tradição dos cursos livres, do autodidatismo e dos estudos tutoriais e individuais, somam-se as temporadas na Europa para os mais abonados e os cursos das Academias de Música e dos Conservatórios como processos de formação típicos. A formação do grande número permanece um processo marcado pela informalidade, dependendo da ajuda de amigos, da observação do exemplo de artistas consagrados. Dentre esses processos de formação musical de algum modo institucionalizada temos o caso das bandas de música que operam de maneira significativa desde o século XIX e os corais em instituições educativas ou religiosas. Quase todos vinculam-se à concepção de música como dom e à ausência do controle do Estado, características de um campo de saber subordinado, heterônomo e marginal.

Nos últimos anos as Universidades Federais têm operado no sentido de organizar academicamente o campo das artes e da música. Essa iniciativa decorre do amadurecimento do próprio campo musical, das demandas internas do campo que ganham expressão e terminam por fazer emergir uma formatação escolar oficial. Tal é o caso do Curso de Licenciatura em Música do ICA-UFC, criado e instalado em 2005, com a primeira turma iniciada em 2006.

A organização acadêmica dos cursos de música no âmbito das Universidades significa um avanço no sentido da institucionalização dos saberes típicos do campo musical, da sua autonomização, da constituição dos agentes e da explicitação dos critérios de legitimação.

É neste contexto que, no âmbito do campo musical, a educação de nível superior é um fator de distinção ainda mais relevante face à prevalência das tradições de oralidade e autodidatismo no processo de formação de grande número (talvez na maioria) dos profissionais que atuam na área.

Finalmente, para os agentes, o diploma de nível superior significa a formalização e o reconhecimento de sua autonomia intelectual em relação à família. O diploma contribui também para a conquista de independência financeira, já que é condição para as novas ocupações que exigem titulação, em especial nos sistemas público e privado de educação escolar.

Ainda neste sentido e para esses mesmos agentes, é relevante esclarecer a natureza do projeto do curso, seja enquanto sonho de realização pessoal - como afirmam alguns - seja como um projeto bem definido e viável de inserção no mercado de trabalho. Para esses agentes o Curso é o momento de da saída de casa, da ruptura com o ambiente doméstico e seu sistema de trocas afetivas e econômicas; fazê-lo implica mobilizar os capitais de mobilidade familiares, e avançar rumo à construção de uma outra visão de mundo e estilo de vida que favoreçam a inserção em novos espaços e redes de sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Introdução à Sociologia da Música*. São Paulo: UNESP, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Brasília: Ed.UnB, 1993.

BARBOSA, Ana Mãe (org.) *Arte-Educação contemporânea consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOULEZ, Pierre. *Apontamentos de aprendiz*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BRITO, Teça Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CARDOSO, André. *A música na corte de D. João VI*. São Paulo: Martins, 2008.

CARLOS Josely T. *Muito além de apenas um rapaz latino-americano vindo do interior: investimentos interdiscursivos das canções de Belchior*. (dissertação (Mest.) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

do Centro de Humanidades da UFC, 2007.

CASTRO, Wagner. No tom da canção cearense: da rádio e TV, dos lares e bares na era dos festivais (1963-1979). Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CATANI, M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. EDUC.SOC., Campinas, SP, v.32, n.114, mar.2001.

CAZNOK, Yara Borges. Música – entre o audível e o visível. São Paulo: UNESP, 2003.

CHARTIER, Roger. A história cultural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2006.

COSTA LIMA, Luiz. Pensando nos trópicos. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

COSTA Marco Túlio F. Violão Clube do Ceará. Tese de doutorado defendida no PPGEB-FACED-UFC, Dezembro de 2010.

DAMASCENO, Francisco Jose Gomes, (org.) Experiências musicais. Fortaleza: PMF, 2008.

DeNORA, Tia. Music in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DIAS, Marcia Tosta. Os donos da voz. São Paulo: Boitempo, 2008.

DURAND, José Carlos. Arte, privilégio e distinção. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ECO, Umberto (org.). História da beleza. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2004.

ELIAS, Norbert. Mozart – sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FISCHER, Ernst. A necessidade da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

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

HAUSER, Arnold. Historia social de la literatura y del arte. Madrid: Guadarrama, 1974.

HEINICH, Nathalie. A sociologia da arte. São Paulo: EDUSC, 2008.

HENNION, Antoine. Comment la musique vient aux enfants. – une anthropologie de l'enseignement musical. Paris: Anthropos, 1988.

LAHIRE, Bernard. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS FERREIRA. Como usar música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

MATOS, Elvis de Azevedo. Um inventário luminoso ou um alumiário inventado. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

MENESES Flo. Apoteose de Schoenberg. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MENESES Flo. Música maximalista. São Paulo: UNESP, 2006.

MICELI, Sérgio. Estado e cultura no Brasil. São Paulo: DIFEL, 1984.

MICELI, Sergio. Imagens negociadas. São Paulo: Cia das Letras, 2004

MICELI, Sergio. Intelectuais à brasileira. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MIRANDA, Dilmar. Nós e a música popular brasileira. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009

MORAES, José Geraldo Vinci. Metrópole em sinfonia. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

MORAES, Silvia Elizabeth (org.) Currículo e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MORELLI, R.C.L. O campo da MPB e o mercado moderno da música no Brasil: do nacional-popular à segmentação contemporânea. ArtCultura; Uberlândia, v.10, n.16, p.87-101, jan-jun 2008.

- MOULIN, Raymonde. O mercado da arte. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. A síncope das idéias.. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. História e musica: história cultural da musica popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NESTROVSKI, Arthur. (org.) Lendo música: 10 ensaios sobre 10 canções. São Paulo: Publifolha, 2007.
- ORTIZ, Renato. A consciência fragmentada. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ORTIZ, Renato. A moderna tradição brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ORTIZ, Renato. Cultura e modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991..
- ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OSINSKI, Dulce. Arte, história e ensino -uma trajetória. São Paulo: Cortez, 1970.
- PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PETERSON, Richard. (Ed.) The production of culture. London: Sage Publications, 1976.
- RAMALHO, Elba Braga. Cantoria nordestina: música e palavra. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- READ, Herbert. Arte e alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.,
- READ, Herbert. As origens da forma na Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- ROGÉRIO, P. e ALBUQUERQUE, L.B. Pessoal do Ceará: um currículo musical híbrido. In: MORAES, Silvia Elizabeth (org.) Currículo e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- ROGERIO, Pedro. Pessoal do Ceará: *habitus* e campo musical na década de 1970. Fortaleza: Ed.UFC, 2008.
- SÁ, Simone Pereira de. (org.) Rumos da cultura da música. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.
- SILVA, M.G.H. Cotidianos sonoros na constituição do habitus e do campo pedagógico musical: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2009.
- SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da Música ? São Paulo: Cortez, 1992.
- SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.
- TATIT, Luiz . Análise Semiótica através das letras. São Paulo: Ateliê, 2001.
- TATIT, Luiz . Semiótica da canção. São Paulo: Escuta, 2007.
- TATIT, Luiz. O cancionista. São Paulo: EDUSP, 1996.
- TATIT, Luiz. Todos entoam. São Paulo: Publifolha, 2007.
- TEIXEIRA COELHO. O que é Industria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- TOTA, Anna Lisa. A Sociologia da Arte: do museu tradicional à Arte Multimédia. Lisboa: Estampa, 2000.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Modernismo e música brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- WEBER, Max. Os fundamentos racionais e sociológicos da Música. São Paulo: EDUSP, 1995.

Teoria da Relação com o Saber e Parâmetros e Princípios de Educação Musical: um encontro entre o pensamento de Charlot e Swanwick.

Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará
elvis@ufc.br

Marcelo Mateus de Oliveira
Universidade Federal do Ceará
marcelosuetam@gmail.com

Resumo: No presente artigo abordamos os encontros entre a teoria da Relação com o Saber do educador francês Bernard Charlot e os Parâmetros e Princípios de Educação Musical do educador britânico Keith Swanwick. Apresentamos a questão do aprender abordada por Charlot (2000) na perspectiva antropológica utilizando as categorias de humanização, socialização e singularização. Em seguida tratamos das categorias de atividade, mobilização e sentido como essenciais para o processo educativo. No campo da Educação Musical expomos o modelo C(L)A(S)P e os três princípios de Educação Musical de Swanwick: a música como discurso, considerar o discurso do estudante e fluência musical. Apontamos o pensamento dos dois autores como complementares relacionando as categorias acima citadas para melhor compreender o aprendizado da música.

Palavras-chave: Discurso musical; relação com o saber; aprendizado.

O conceito de saber e a relação com o saber: aprender é preciso

Bernard Charlot, propõe-se a analisar o fenômeno chamado “fracasso escolar”. Ao criticar a Sociologia da Reprodução – que explica o fracasso escolar através da origem social – Charlot postula que, para uma melhor compreensão dos sujeitos em situação de fracasso escolar, as posições sociais ocupadas não são suficientes para se compreender o bom ou o mal rendimento do estudante, mas é preciso compreender o fracasso escolar através da análise das relações com o saber que os sujeitos constroem no espaço escolar. “A maneira como os sujeitos aprendem pode ser vista como uma expressão dessa relação, pois aprender não tem sempre o mesmo sentido para todos os envolvidos.” (ESPÍNOLA *apud* DIEB, 2008, p.77) Dessa forma, analisar a relação com o saber, segundo Charlot, é uma leitura positiva da realidade.

Para melhor se entender as relações de ensino-aprendizagem no espaço escolar, o entendimento do sujeito como um ser imerso no campo social não basta para elucidar as nuances e peculiaridades que se ocultam – ao menos em um primeiro momento – no processo educativo. Precisamos compreender que este sujeito social é também individual e que, por suas características próprias e leitura ímpar da realidade em que vive, resignifica o mundo, os outros e ele mesmo.

Aprender, assim, é uma condição básica para a sobrevivência do ser humano. Biologicamente, o ser humano percorre um caminho muito maior entre a infância e a fase adulta em comparação a outros animais e, nesse caminho, necessita aprender várias coisas para conseguir realizar este percurso. A notável diferenciação operada na espécie humana em comparação aos outros animais acaba também por designar formas mais complexas de interação e modificação do ambiente em que o ser humano está inserido. Charlot coloca que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender.” (CHARLOT, 2000, p.53) Charlot descreve três processos particulares de desenvolvimento humano: hominização, singularização e socialização.

O ser humano passa por um processo de **hominização**, ou seja, tornar-se homem da espécie, reconhecer-se como pertencente a um grupo que difere sensivelmente de grupos de outros animais. O ser humano também se configura como um ser singular, exemplar único da espécie com suas especificidades e individualidades. A esse processo Charlot chama de **singularização**. Este mesmo ser humano, ao nascer, já possui uma estrutura social, uma comunidade que o recebe e forma e na qual se compartilham um conjunto de valores e crenças, esse processo de incorporação do homem em sociedade Charlot define como **socialização**.

Dessa maneira, não apenas nos construímos como seres singulares, mas também somos construídos pelas relações sociais. Necessariamente nos desenvolvemos coletivamente. A própria condição da espécie humana, que por não desenvolver seu cérebro completamente quando no útero materno possui uma infância mais longa do que os outros animais. Essa configuração biológica da espécie humana exige os cuidados de um grupo para com o ser em formação física e psicológica, de um entendimento de que é preciso proteger o indivíduo durante a infância para que este consiga completar seu desenvolvimento até chegar à fase adulta. O processo de socialização é fundamental para a perpetuação da espécie humana e um dos seus principais instrumentos é a educação.

Pelo o que até aqui foi apresentado é possível compreender que na perspectiva apontada por Charlot a educação consiste em um movimento longo e complexo de construção do ser humano, de formação do sujeito. Dentro deste processo, três conceitos fazem-se fundamentais para se compreender de modo positivo a relação do sujeito com o saber: mobilização, atividade e sentido. (CHARLOT, 2000)

Mobilização, como o próprio nome já sugere, refere-se a movimentar recursos para realizar algo, dispor-se a, motivar-se¹¹ a executar uma atividade. Tal atividade consistiria em fazer com que as informações se transmutassem em saber através da experiência, e essa atividade seria constituída por ações. Logo, para que o aprendizado se estabeleça, o processo precisa possuir significado, ou seja, para o sujeito que se mobiliza e realiza uma atividade, para que se chegue a um aprendizado é necessário que este tenha, para o sujeito, sentido, valor: “Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela.” (CHARLOT, 2000, p. 54)

Dentre as diversas definições possíveis sugeridas por Charlot para a relação com o saber, utilizaremos a de que a relação com o saber é um conjunto de relações “de sentido, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 2000, p.80). Estudar a relação com o saber é estudar o significado atribuído pelo sujeito ao saber, e saber é relação. Convém fazer uma diferenciação entre “relação com o saber” e “relação de saber”.

A relação de saber é, por exemplo, a posição do professor frente ao aluno, ou de um mestre de cultura frente à comunidade, de um músico mais experiente em um conjunto musical etc. É importante compreender que a relação com o saber vai além da relação de saber nos múltiplos contextos: seja no grupo de maracatu, na orquestra, na sala de aula. Estudar a relação com o saber é discutir e buscar compreender o que está acontecendo com relação à aprendizagem e quais as potencialidades e perspectivas para uma melhoria do processo educativo.

Entendemos como de extrema relevância para o educador saber quais os sentidos atribuídos pelos estudantes ao saber musical, ou melhor, entender na relação com o saber: qual o sentido atribuído, qual é a atividade desenvolvida, o que mobiliza os estudantes para realizar a atividade. Dessa forma, poderemos entender melhor os recorrentes desencontros entre professores e estudantes no processo educativo.

¹¹ Em nosso trabalho diferenciamos mobilização de motivação. Mobilização emerge do sujeito, enquanto a motivação é uma reação a um estímulo do ambiente. Para nós, mobilização melhor caracteriza o sujeito como protagonista do seu aprendizado.

Em educação musical podemos citar uma situação que ainda parece ser muito comum em diferentes níveis de ensino, a título de ilustração. Muitas vezes o sentido atribuído à atividade educativa em música é diverso para estudantes e professores, podendo ocorrer, por exemplo, que enquanto o estudante inicia o aprendizado de música com o intuito de fazer música (tocar, cantar etc) o professor pode entender que teoria musical (regras, fórmulas, escalas, leitura de partitura etc) é imprescindível para que seja iniciado o estudo de música. Logo, o que mobiliza os sujeitos e o significado atribuído a essa relação com o saber musical é diverso e, caso o professor não esteja atento a essa especificidade, o processo educativo pode ser muito mais longo e penoso, podendo até ser traumatizante para uma ou ambas as partes envolvidas.

A relação com o saber na educação musical

Keith Swanwick, educador musical britânico, criticou a postura corrente entre muitos músicos ao tratar da música, seus significados e possibilidades. Ao propor uma analogia com atores de teatro percebeu que, ao tratar de sua arte, enquanto o ator dava atenção ao significado atribuído a determinadas interpretações o músico tratava do seu ofício quase que completamente através de termos técnicos que, muitas vezes, não ajudavam na compreensão da profundidade musical abordada.

Ator e diretor discutirão o significado e a intenção por trás de certas linhas e gestos. Podem discutir personagem e enredo. Ao fazê-lo estão se preocupando com a própria matéria da peça (ou improvisação) e não apenas com aspectos técnicos. (SWANWICK, 1979, p.40)¹²

Principalmente no momento em que vivemos – considerando esse momento de resignificação da identidade do professor frente aos meios de comunicação e acesso à informação, a mudança de percepção da “autoridade” do professor frente aos educandos, as mudanças dos papéis da educação dado os diferentes contextos de inserção do profissional da educação etc –, o docente encontra-se frente à necessidade de ser flexível sem perder a criticidade, de não ter pudores de inovar frente às necessidades e contextos múltiplos que se apresentam em sala de aula, entendendo esta não apenas quanto a sua estrutura física, mas considerando todas as dinâmicas referentes à prática docente.

Assim como, para improvisar em música, é necessário estar atento ao outro, observando as questões musicais técnicas, mas também percebendo as subjetividades, em educação improvisar – no sentido positivo do termo – seria perceber que as pessoas não estão ligadas ao conteúdo através do professor, mas que os estudantes estão relacionados simultaneamente a eles mesmos, uns com os outros (professores e alunos) e com o mundo, em uma imensurável rede de relações com os saberes e que, se esta leitura passa despercebida pelo docente, podem ocorrer grandes perdas para a aprendizagem dos estudantes e do professor.

Parâmetros e Princípios de Educação Musical de Keith Swanwick

A tese de Keith Swanwick é a de que “o fenômeno dinâmico da metáfora serve de base a todo discurso”. (SWANWICK, 2003, p.23) Para o autor, metáfora é um processo genérico fundamental. É um processo de transformação/redefinição de um conceito ou imagem.

¹² “An actor and director may discuss the meaning and intention behind certain lines and gestures. They may discuss character and plot. in doing so they are concerning themselves with the very stuff of the play (or improvisation) and not merely with technicalities.” (Swanwick, 1979, p.40)[tradução nossa]

Para Swanwick, a música é um discurso de várias camadas. **O primeiro nível metafórico da música** é quando escutamos fragmentos, “notas” e agrupamos como uma “melodia”, ou gesto. Este gesto, ou “melodia”, é aqui entendido de maneira mais ampla: formas atonais, formas tonais e não-tonais, música da tabla indiana e motivos de tambores africanos, enfim, quando agrupamos psicologicamente fragmentos sonoros em grupos e ouvimos/percebemos como “melodias”, gestos musicais.

O **segundo nível metafórico da música** é quando as “melodias” são escutadas juntas, em novas relações, e passamos a perceber tais melodias como formas expressivas. Nesse nível metafórico acontecem mudanças por justaposição, realinhamento e transformação. (SWANWICK, 2003, p. 31) No segundo nível metafórico, as “melodias”, ou gestos tomam forma musical, permitindo uma unicidade ao conjunto de gestos/melodias num todo harmonioso – o que não impede que existam contrastes dentro dessa unicidade.

Essas novas relações nos levam para o **terceiro nível metafórico da música**, que se caracteriza quando atribuímos significado(s) a esses gestos em novas relações, estas “melodias” organizadas em formas expressivas. Novas formas expressivas são incorporadas às vivências anteriores do sujeito/ouvinte, de forma que estas contribuem para a atribuição de novos significados pelo sujeito.

Esses processos metafóricos não são observáveis, mas há indícios de sua existência a partir das atividades musicais e a partir do relato das pessoas sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 34). Swanwick ressalta a interligação dos três níveis no processo de escuta musical. Afirma que “o fluxo musical nasce quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados.” (SWANWICK, 2003, p. 33) Ou seja, este fluxo musical ocorre

(...) quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias, ou (...) quando a música “informa a vida do sentimento. (SWANWICK, 2003, p. 28-29).

Muitas vezes, o ensino de música privilegia a obtenção de habilidades mecânicas ou habilidades de distinção de sons (intervalos, timbres, durações) de maneira descontextualizada de uma sintaxe musical. Dessa maneira, defendemos que a teoria – o *porquê* – não deve ser o ponto de partida para o ensino de música. Defendemos que a educação musical precisa, primeiramente contemplar as questões essenciais ao processo de aprendizagem musical como, por exemplo, a expressividade musical do sujeito e seu encontro com o repertório universal a partir de uma apropriação de conhecimentos específicos e do desenvolvimento de competências musicais. Assim, para que o aprendizado se efetive, o sujeito/estudante precisa passar pela experiência musical, o que Bernard Charlot (2000) chama de *atividade* e que Keith Swanwick (1979) propõe como *parâmetros* de educação musical.

Parâmetros para a Educação Musical

O aprendizado de música precisa ser mais do que amalhar informações “sobre” música, tornando-se sonoramente intenso, deve passar a ser saber mais “de” música. O professor precisa estar atento para essa especificidade, buscando intensificar a relação do estudante com a música, tendo claro quais os objetivos da atividade trabalhada e quais habilidades e/ou áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino de música. Swanwick propõe três atividades principais e duas secundárias, complementares. As principais são Composição (*composition*), Apreciação (*Audition*) e Performance. As secundárias são estudos teóricos (*Literature*) e aquisição de habilidades (*Skill acquisition*).

A **composição** é entendida como “o ato de fazer um objeto musical a partir da reunião de materiais sonoros

de maneira expressiva”¹³ (SWANWICK, 1979, p.43) Nessa categoria são reunidas todas as formas de criação musical independentemente da realização da notação. A improvisação, assim, pertence à atividade de composição.

A atividade de **apreciação** é o principal alicerce para o aprendizado da música e, conseqüentemente, merece uma atenção destacada na educação musical. É similar ao que Gordon (2000) trata por “audiação”. “Audiação”, todavia, não é a simples audição de algum evento musical, mas uma audição compreendida, ativa. É o processo mental ativo de compreensão das relações do que é ouvido como música.

A **performance** refere-se a execução de música pelo sujeito. Essa realização muitas vezes vem a suprir uma necessidade de expressão do sujeito através da música. Swanwick coloca que a performance é “um estado muito especial de envolvimento, um sentimento pela música como um tipo de ‘presença’¹⁴”(SWANWICK, 1979, p.44).

As atividades secundárias são aquelas que dão suporte as três atividades centrais acima expostas. São informações e saberes “sobre” música e que contribuem para a realização musical: **aquisição de habilidades** (leitura, escrita, técnicas instrumentais etc.) e **estudos teóricos** (programas, biografias, críticas, história, antropologia, musicologia etc.).

Forma-se, assim, um modelo de ação em educação musical denominado modelo C(L)A(S)P¹⁵. A preocupação principal e o objetivo da utilização deste modelo é a imersão em realizações musicais genuínas, transações musicais vivas. (SWANWICK, 2003, p.57)

Nessa perspectiva de tornar o processo de ensino-aprendizagem de música mais “musical” é que Swanwick propõe três princípios de Educação Musical: considerar a música como discurso; considerar o discurso do aluno e; que haja fluência musical do início ao fim do processo.

Primeiro princípio: considerar a música como discurso

“Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano.” (SWANWICK, 2003, p.57) A intenção é que o professor esteja atento ao fazer musical dos estudantes – e junto a eles – independente da complexidade utilizada. Dessa forma, as possibilidades de expressividade e sentido musical do som terão maiores chances de se orientarem para a ocorrência de experiências musicais significativas.

Considerar a música como discurso também pode significar que, a partir do próprio discurso musical, boa parte do conhecimento – senão a maior parte – pode ser construída sem necessariamente ser explicada através do discurso da linguagem falada, o que já pode, com toda a eficácia, ser traduzido através do próprio discurso musical. A música, por si, já seria suficiente para esclarecer conceitos musicais.

Segundo princípio: considerar o discurso musical dos alunos

O estudante não é uma tábula rasa, não é um recipiente vazio que devemos preencher com informações – as quais muitas vezes queremos chamar de *conhecimento*. A ideia de que o estudante é um recipiente vazio direcionou algumas das práticas pedagógicas que desconsideravam a participação ativa do sujeito. No entanto, acreditamos que o estudante é um ser dotado de conhecimentos prévios, construídos a partir de experiências diversas e que não podemos deixar de considerar durante o processo educativo. Ao contrário, essas experiências anteriores, essa bagagem cultural

13 “the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.”

14 “a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of ‘presence’”(1979, p. 44)

15 Modelo C(L)A(S)P: Composição (*composition*), estudos teóricos (*literature studies*), apreciação (*audition*), aquisição de habilidades (*skills*), performance.

do estudante, podem tornar-se potencialidades na aprendizagem da música.

Ajudar a trazer o discurso musical à consciência e contribuir para que o estudante adquira a confiança e o prazer de utilizá-lo podem contribuir sobremaneira para atividades de criação musical junto aos estudantes.

Terceiro princípio: fluência musical

Podemos genericamente utilizar “sentido musical” como sinônimo para “fluência musical”, dado que, sem um desenvolvimento do sentido musical durante uma performance, não podemos reconhecer a fluência musical.

A importância de “tocar de ouvido” é fundamental para o terceiro princípio. Através dessa atividade/capacidade podemos trabalhar aspectos como a ampliação da memória e contribuir para a fluência em atividades de improvisação coletiva, por exemplo. (SWANWICK, 2003)

A relação com o saber e os princípios e parâmetros de educação musical

Entendemos o pensamento destes autores como relevantes no contexto atual da educação e, mais especificamente, na educação musical. Em ambos está presente o entendimento de que os objetivos educativos precisam estar claros e – muito importante – precisam dialogar ativamente com o pensamento do estudante.

Outro aspecto que une as construções teóricas mencionadas é o entendimento de que a experiência é o centro do processo. Mas não qualquer tipo de experiência. Como já foi dito, essa experiência deve possuir objetivos claros e dialogar com o universo do aluno. Ao buscar entender qual o sentido atribuído pelo estudante a uma atividade, analisar a relação com o saber contribui para uma melhor compreensão da aprendizagem do estudante e do nível de mudanças que tal experiência educativa opera.

Ainda no caminho de que a experiência educativa seja mais significativa, compreender o sentido atribuído pelo estudante à aprendizagem potencializará a intervenção pedagógica, sendo mais provável que o estudante se mobilize para novas aprendizagens. O sentido atribuído pelo estudante ao saber musical também contribuirá para que a música seja percebida como discurso e, assim, o aprendizado de música seja mais musical.

Buscar compreender a complexidade do processo de aprendizagem contribuirá também para que ocorram aprendizagens mais significativas nas quais a relação com o saber musical se engendre de maneira mais plena e prazerosa. Isso exige, dentre outras coisas, uma reconstrução constante do educador em sua atuação em um mundo de constantes mudanças e desafios imprevisíveis.

Referências

- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GORDON, Edwin. Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. A basis for music education. London: Routledge, 1979.
- DIEB, Messias (Org.). Relações e Saberes na Escola: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Inteligência musical: origens, fronteiras e convergências

Luiz César Marques Magalhães
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
E-mail: luizcesarmagalhaes@gmail.com

Rosângela Silva do Carmo
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
E-mail: zanpt@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo investiga as origens, fronteiras e convergências da pesquisa em inteligência musical. Os dados e conclusões aqui apresentados foram retirados de uma pesquisa na área de Psicologia da Música, iniciada durante curso de especialização em Psicologia, bem como da experiência docente dos autores. O objetivo principal não é fornecer respostas definitivas às complexas perguntas que desafiam os pesquisadores há décadas, mas sim (a) discutir as dificuldades presentes no desenvolvimento de modelos, testes e avaliações na área da inteligência musical e (b) fornecer elementos para uma análise histórico-crítica que permita uma melhor compreensão do atual estágio da pesquisa nesta área de estudo.

Palavras-chave: Psicologia da Música; Inteligência musical; Cognição.

I. Introdução

O sucesso da espécie humana em responder de forma eficiente aos rigores do mundo físico é devido principalmente à inteligência. Ela nos garante acesso à experiência armazenada em centenas de milhares de anos e nos permite raciocinar, testar e comunicar nossas ideias. Mas o que é inteligência musical, em que consiste, como evoluiu? O objetivo deste artigo não é fornecer respostas definitivas a estas questões complexas, mas sim fornecer elementos para uma análise histórico-crítica que permita uma melhor compreensão do atual estágio da pesquisa nesta área de estudo.

Música e Psicologia possuem um passado de influências recíprocas; muitos conceitos, metodologias, pesquisas e autores tiveram repercussões importantes nas duas áreas. No entanto, a articulação entre os interesses científicos e as pesquisas envolvendo as duas áreas se inicia durante a segunda metade do século XIX, com o estabelecimento de cursos e laboratórios nas universidades europeias e norte-americanas. Estes surgem influenciados pela crescente industrialização por que passava a Europa e Estados Unidos e pelo predomínio do paradigma científico, centrado na razão, na consciência, e na investigação dos processos perceptivos e cognitivos (FIGUEIREDO, 2008, p.13). É nesta época que surge na Alemanha a chamada Psicologia Científica, com suas raízes solidamente estabelecidas em pesquisas laboratoriais. A Psicologia Científica originou ramificações importantes, como a Gestalt, o Comportamentalismo e, na área da pesquisa em Música, na Musicologia Científica (Musikwissenschaft) e na Etnomusicologia (MYERS, 1993).

O primeiro laboratório de Psicologia foi criado por Wilhelm Wundt na cidade de Leipzig, em 1873. Embora a precariedade segundo os padrões atuais, neste laboratório foram realizados os primeiros experimentos estabelecendo medidas para nossa experiência sensorial (sons e cores, por exemplo) e suas relações com as funções mentais (percepção, vontade, desejo, etc.) (ARAÚJO, 2010). Com a destruição do laboratório de Wundt durante a Segunda Guerra Mundial, as pesquisas nesta área ficaram a cargo dos inúmeros pesquisadores e laboratórios que surgiram na Europa e nos Estados Unidos influenciados por Wundt e outros pesquisadores como Carl Stumpf,

Hornbostel, Curt Sachs e seus discípulos. Em verdade, pode-se estabelecer a origem da Musicologia Comparativa e da Etnomusicologia nos laboratórios de Psicologia experimental que passaram a surgir na Europa e Estados Unidos na segunda metade do século XIX (MUGGLESTONE, 1981).

No entanto, embora as pesquisas em Psicologia e Música encontrassem legitimação no método científico, persistiam as dúvidas quanto à objetividade dos dados oriundos da percepção. Para o pensamento científico da época, a objetividade dos dados estava diretamente ligada à razão matemática, ao que pode ser medido e calculado. Neste sentido, os objetos da ciência eram aqueles que podiam ser objetivamente reconhecidos pela razão. Assim se excluiu tudo o “que é dado apenas e tão somente à sensibilidade. O puramente sensível é o ilusório, o transitório, a criação arbitrária do espírito.” (FIGUEIREDO, 2008, p. 16). Também aquelas correntes que compartilhavam com o materialismo histórico a crença de que todo o conhecimento é social e historicamente construído contribuíram para a desconfiança em relação ao sensível e ao imediatamente dado. Estas correntes rejeitavam a introspecção e as experiências sensoriais, perceptivas e afetivas, uma vez que não podiam ser quantificadas como o método científico exigia. As pesquisas desenvolvidas nestes laboratórios influenciaram o surgimento das grandes teorias da percepção artística, no entanto, enquanto esta origem é amplamente reconhecida e estudada em artes plásticas, por exemplo, insuficiente atenção tem sido dada aos trabalhos pioneiros na área da percepção e cognição musical.

II. Abordagem psicométrica e a inteligência musical

Identificar, definir, e quantificar inteligência musical são questões que têm desafiado pesquisadores da Psicologia da Música há décadas. O emprego sistemático de métodos e técnicas quantitativas para a avaliação destes temas já estava plenamente estabelecido em meados do século XX. Nos métodos quantitativos o sujeito é observado, classificado e organizado através de uma razão instrumentalizada que encontra plena expressão nas classificações, nas escalas de comparação e nos testes vocacionais e de inteligência. As origens destas abordagens pode ser estabelecida nos primeiros estudos sobre inteligência realizados por Esquirol que, em 1838, associou níveis de atraso mental com níveis de fluência verbal e, posteriormente, pelas pesquisas de Francis Galton, Alfred Binet e Theodore Simon. O exemplo mais conhecido destes estudos é o teste QI que introduziu o conceito de quociente de inteligência. Desde estes primeiros testes a Psicologia cognitiva tem procurado compreender a natureza da inteligência, o que pode ser constatado na multiplicidade de visões e na elevada quantidade de publicações a respeito do tema.

Modernamente, a concepção psicométrica de inteligência está sustentada na análise fatorial, ou seja, na concepção de que é possível conduzir uma análise pormenorizada de cada parte do todo (inteligência), na forma de variáveis ou grupo de variáveis passíveis de tratamento quantitativo. Assim, a análise fatorial procura identificar subgrupos de testes que avaliam uma mesma capacidade cognitiva. A lógica deste procedimento é que, se dois testes requerem uma mesma capacidade cognitiva, então pessoas que tiverem esta capacidade desenvolvida apresentariam escores mais altos nos dois testes simultaneamente. Ao contrário, pessoas com menor desenvolvimento tenderão apresentar escores baixos nos dois testes simultaneamente. Como se deseja descobrir quais são as capacidades que compõem a inteligência percorre-se o caminho inverso, isto é, aplica-se uma bateria de testes cobrindo uma diversidade de capacidades intelectuais, emprega-se a análise fatorial para descobrir os agrupamentos de testes e por fim, analisa-se estes grupos entendendo quais são as capacidades comuns envolvidas na resolução dos testes dentro deles. Para Primi, a análise fatorial baseia-se nas diferenças individuais que podem ser “reveladas por uma centena de testes criados para avaliar as capacidades cognitivas. O propósito da análise fatorial é identificar os subgrupos de testes que avaliam uma mesma capacidade cognitiva” (PRIMI, 2003, p. 68).

Em meados do século passado debatia-se intensamente a definição (aspecto qualitativo) e a estrutura

(aspecto quantitativo) das capacidades intelectuais. Eram duas as posições mais aceitas: Spearman (1927) acreditava na existência de um fator geral (G) que expressaria a totalidade da atividade intelectual; Thurstone (1938) concebia a inteligência como um conjunto de habilidades básicas ou primárias. Estas duas posições evoluíram para um modelo integrado, conhecido como Teoria Gf-Gc (inteligência fluida e cristalizada). Em 1998 este modelo foi novamente modificado dando origem à teoria conhecida como Teoria de Cattell, Horn e Carroll (CHC) das Habilidades Cognitivas (MCGREW, 1997). Este modelo consiste numa visão multidimensional com dez fatores, cada um ligado a uma área do funcionamento cognitivo: Inteligência Fluida (Gf); Inteligência Cristalizada (Gc); Conhecimento Quantitativo (Gq); Leitura e Escrita (Grw); Memória de Curto Prazo (Gsm); Processamento Visual (Gv); Processamento Auditivo (Ga); Capacidade e Armazenamento e Recuperação da Memória Longo Prazo (Glr); Velocidade de Processamento (Gs); Rapidez de Decisão (Gt) (PRIMI, 2003). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner segue uma lógica semelhante ao desmembrar a inteligência em diferentes habilidades, dentre elas a inteligência musical

Para Gardner a inteligência é multidimensional e se assenta sobre bases biológicas e culturais (GARDNER, 1985, p. 90). Ao reconhecer que a cultura desempenha um papel significativo no desenvolvimento das inteligências Gardner também se aproxima do sócioconstrutivismo, pois, para ele, o valor cultural atribuído pela cultura pode motivar ou atrofiar determinadas habilidades humanas. Por exemplo, as habilidades de caçar, dançar, escrever, são estimuladas em algumas culturas, mas desvalorizadas em outras. Assim, enquanto inteligências particulares podem ser altamente desenvolvidas em uma cultura, essas mesmas inteligências não podem ser subdesenvolvidas em outra cultura.

III. Inteligência musical e aprendizagem

O exame da literatura científica revela que as teorias sobre inteligência vêm evoluindo gradualmente em um processo não apenas cumulativo, mas também integrativo. Em verdade, a Psicologia procura há muitas décadas responder a pergunta sobre a natureza da inteligência. A multiplicidade de teorias visões como pode ser constatada na imensa quantidade de publicações a respeito desse tema. Uma estimativa presente na base de dados PsycINFO da Associação Americana de Psicologia (APA) indicou que em pouco mais de um século existem mais de 18.400 artigos com a palavra inteligência em seu título (PRIMI, 2003). Também a concepção da existência de uma inteligência musical não é recente.

No final do século XIX, William Mathews, um organista e crítico de música de norte americano, utilizou esta expressão em um de seus mais conhecidos livros. Embora muitos autores considerem este livro o primeiro trabalho científico sobre inteligência musical, ele não incluía um teste avaliativo (MATHEWS, 1880). Coube a Carl Seashore (1919) o primeiro teste de habilidade musical propriamente dito. Seashore conduziu amplos estudos sobre testes de inteligência na década de 1880, em especial sobre percepção musical. A hipótese era que as habilidades musicais estariam diretamente ligadas ao desempenho escolar. Uma versão atualizada deste teste ainda é usado nos Estados Unidos. Posteriormente Seashore trabalhou em conjunto com o Norman Meier na elaboração do Meier-Seashore art judgment test (1929). Alguns anos depois, Enthleon Tittler (1934) e Lilian Smith (1938) desenvolveram e aplicaram os primeiros testes avaliativos de inteligência musical em escolas superiores da Inglaterra.

Atualmente, qualquer definição de inteligência musical deve incluir habilidades características presentes nas diferentes dimensões da Música: execução, composição e apreciação musical. Dois aspectos importantes precisam ser considerados quando analisamos a natureza da inteligência musical. A primeira premissa é que as inteligências podem ser educadas ou desenvolvidas através dos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, aprender a tocar um instrumento dentro de uma tradição ou escola técnica. A segunda é que as diferentes inteligências podem cada ser

exploradas como ponto de entrada para a aprendizagem de todo e qualquer tipo de conteúdo (ARMSTRONG, 2001).

Segundo Howard Gardner, a Inteligência musical guarda um paralelo com a inteligência linguística, sobretudo por compartilharem o sistema oral-auditivo, no entanto, elas o fazem “de maneiras neurológicas distintas”. (GARDNER, 1994, p. 95). Gardner acredita que é possível identificar um conjunto de fatores favoráveis ao desenvolvimento da competência musical precoce. Já na primeira infância, crianças normais balbuciam, produzem padrões sonoros ondulantes, além de imitar sons emitidos pelas pessoas mais próximas. Uma transição importante na vida musical dos bebês ocorre no segundo ano de vida, quando passam a explorar intervalos sonoros, geralmente não ultrapassando o intervalo de quarta justa (GARDNER, 1994, p. 85). Aos poucos começam a inventar canções espontâneas ou a imitar padrões curtos de canções conhecidas. Pela idade de três ou quatro, as músicas originais e sons exploratórios começam a limitar-se aos padrões sonoros da cultura dominante. Pela idade escolar, as crianças sabem o que uma música deve ser de acordo com a prática cultural de seu grupo. Eles podem produzir uma representação bastante precisa das melodias comuns.

No entanto, em nossa cultura o desenvolvimento musical começa a declinar após os anos de escola, a não ser que elas exibem talento musical incomum ou tenham oportunidades excepcionais (GARDNER, 1994, p. 86). Após este período, o repertório musical conhecido pode crescer, a habilidade no desempenho pode ser aprimorada, também o conhecimento sobre a música pode aumentar, mas o desenvolvimento criativo certamente diminui muito. Isso se deve em parte porque o ensino e prática da música ocupa um lugar relativamente baixo na nossa cultura. Nossa sociedade não oferece grandes expectativas musicais para o indivíduo médio, pelo menos quando comparamos com as expectativas oferecidas para o domínio das competências verbais ou matemáticas.

Como cada aluno possui um conjunto característico de saberes e habilidades, muitos estilos de aprendizagem podem ser encontrados dentro de uma sala de aula. E, na impossibilidade do professor acomodar seus conteúdos de ensino aos estilos individuais de aprendizagem, o professor pode mostrar aos alunos como usar e se beneficiar de suas habilidades. Por exemplo, ao tratar do semiárido nordestino, o professor pode mostrar fotos e filmes da região, apresentar canções que tratam do tema, pode organizar jogos, recriar pequenas peças teatrais sobre os retirantes, ou ainda estimular os alunos a ler um romance sobre a vida no sertão. Esta técnica não só estimula nos alunos a aprendizagem, mas também permite apresentar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras. Ao estimular as diferentes inteligências, esta técnica facilita uma compreensão mais profunda do conteúdo proposto.

Como as crianças não aprendem da mesma maneira, eles não podem ser avaliados de forma uniforme. Portanto, é importante que um professor crie um “perfil de inteligência” para cada aluno. Saber como cada aluno aprende permitirá ao professor avaliar adequadamente os progressos individuais (LAZEAR, 1999). Esta prática de avaliação individualizada permitirá ao professor adequar sua pedagogia ao seu grupo. Testes tradicionais (por exemplo, testes de múltipla escolha) são criticados por exigirem que os alunos demonstrem seus conhecimentos de forma predeterminada. Para os adeptos da teoria das inteligências múltiplas, uma abordagem adaptada à natureza multidimensional da inteligência permitiria que os alunos respondessem em seu próprio tempo, em suas próprias formas, valendo-se de suas habilidades de forma individualizada. Desta forma, métodos de avaliação poderiam incluir projetos independentes, diários, tarefas criativas.

Atualmente coexiste uma grande diversidade de abordagens e uma considerável dispersão dos conceitos na área da pesquisa em inteligência musical. Por exemplo: Jeanne Bamberger (1991) investigou o desenvolvimento da inteligência musical com base na psicologia cognitiva, mas adotando uma perspectiva interdisciplinar. Simha Arom (1994) discutiu a inteligência musical a partir de uma perspectiva etnomusicológica. David Cope (2005) tem criado programas de computador que tentam modelar a criatividade musical tendo como fundamento teórico a psicologia cognitiva. A inteligência musical também tem sido abordada como um caminho para a criatividade, a completude

a cura psíquica (MONTELLO, 2002). No Brasil, partir das duas últimas décadas edificam-se grupos de pesquisa e programas acadêmicos que articulam estas duas áreas.

IV. Considerações finais

Grandes mudanças aconteceram no desde os primeiros laboratórios criados no século XIX. Hoje, modernas tecnologias permitem aos pesquisadores na área de música conclusões surpreendentes sobre a capacidade musical do ser humano. Assim as descobertas vão se superpondo, do reconhecimento da musicalidade na vida intrauterina aos mapas neurais de respostas à música, dos processos cognitivos da música às respostas terapêuticas da musicoterapia. Segundo Oliver Sacks (2007) a importância da música para nossa espécie está demonstrada no fato dela ocupar uma área no cérebro maior do que aquela destinada à linguagem verbal. No entanto, ainda não há consenso na definição do que consiste, como evoluiu, como avaliar e como aprimorar a inteligência musical. As proposições que vão surgindo podem ser agrupadas em diferentes posições no continuum mente-corpo. As ciências contemporâneas caminham no sentido de reconhecer cada vez mais a complexidade dos fenômenos observados em suas dimensões filogenética, ontogenético e cultural. Mas não podemos esquecer que a música adquire vida na subjetividade do indivíduo, quando o ouvinte criativo dá vida à partitura ou ao registro sonoro que escuta; desta forma produzindo estruturas repletas de significados e valores. Este um desafio maior para o desenvolvimento escalas e testes de inteligência musical.

Embora existam críticas e discordâncias sobre a teoria das inteligências múltiplas, esta tem uma utilidade significativa na educação em geral e na educação musical em particular. Por exemplo, ao reconhecer a multidimensionalidade da inteligência, muitos educadores passam a rever suas práticas e a questionar os limites estreitos dos discursos dominantes presentes nos planejamentos, currículos e testes. A Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994) também favorece o reconhecimento das diferentes habilidades e talentos dos alunos. Se um jovem não é particularmente favorecido com habilidades verbais ou matemáticas, pode ter suas habilidades reconhecidas em outras áreas, por exemplo, na criação e execução musical. E mais, quando a escola estimula a abordagem multidimensional dos conteúdos, ela permite uma maior gama de estudantes a participar com sucesso na aprendizagem de sala de aula, desta forma, ajudando o desenvolver um senso de realização e autoconfiança de seus alunos. Finalmente, é preciso lembrar que o objetivo deste texto foi apresentar um panorama histórico-analítico de forma a estimular a discussão e o aprofundamento nesta área, pois toda interpretação está inserida em uma tradição, desta forma passível de estar sujeita a convenções e limitações, o que torna todo conhecimento limitado. Somente o tempo proporcionará o distanciamento necessário a uma compreensão mais ampla (GADAMER, 2003, p. 631).

Referências

ARAÚJO, S. F. O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma nova interpretação. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010.

ARMSTRONG, T. Inteligências múltiplas na sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AROM, S. Intelligence in traditional music. In: Khalfa, J. What is intelligence? Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 137-160.

BAMBERGER, J. S. The mind behind the musical ear: how children develop musical intelligence. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

COPE, D. Computer models of musical creativity. Cambridge: MIT Press, 2005.

FIGUEIREDO, L. C. M. Matrizes do pensamento psicológico. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAZEAR, David. Eight ways of teaching: the artistry of teaching with multiple intelligence. Arlington Heights: Skyline Professional Development, 1999.

MATHEWS, W. S. B. How to understand music: a concise course in musical intelligence and taste to which is added a pronouncing dictionary and condensed encyclopedia of musical terms and information. Chicago: Donnelley, Gassette & Loyd, 1880.

MCGREW, K. Analysis of the major intelligence batteries according to a comprehensive Gf-Gc framework. In: FLANAGAN, P.; GENSHAFT, J.; HARRISON, P. Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues. New York: Guilford Press, 1997, p.131-150.

MONTELLO, L. Essential musical intelligence: using music as your path to healing, creativity, and radiant wholeness. Wheaton: Quest Books, 2002.

MUGGLESTONE, E. Guido Adler's the scope, method, and aim of musicology: an English translation with an historico-analytical commentary. Yearbook for Traditional Music, v. 13, p. 1-21, 1981.

MYERS, H. (ed.). Ethnomusicology: historical and regional studies. New York: W. W. Norton & Co, 1993.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. Avaliação Psicológica, Ribeirão Preto, v. 2, p. 67-77, 2003.

SACKS, O. Musicophilia: Tales of music and the brain. New York: Knopf Publishing Group, 2007.

SEASHORE, C. E. The Psychology of Musical Talent. New York: Silver, Burdett and Company, 1919.

SMITH, L. Ten tests in musical intelligence and initiative for diploma candidates (teachers). London: Oxford University Press, 1938.

SPEARMAN, C. The abilities of man: their nature and measurement. New York: The Macmillan Company, 1927.

TITTLER, E. Tests for musical intelligence and initiative for the use of diploma candidates. London: Augener Ltd, 1934.

THURSTONE, L. L. Primary mental abilities. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

A contribuição da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon para uma melhor compreensão do papel da memória na educação musical

Larissa Padula Ribeiro da Fonseca

PPGMUS - Universidade Federal da Bahia

lalapadula@hotmail.com

Resumo: o presente artigo visou apresentar contribuições da teoria de aprendizagem de Edwin Gordon para um melhor entendimento do papel da memória na compreensão e assimilação da música pelo indivíduo no contexto da educação musical. Foram apresentados, sucintamente, estudos relacionados ao sistema de memória humana e algumas concepções da teoria de aprendizagem de Gordon, além de pesquisas e referencial na área da psicologia cognitiva e cognição musical para assim refletir sobre suas relações no processo de aprendizagem e funcionamento da memória. A partir do estudo realizado pode-se inferir que o funcionamento da memória está para a aprendizagem, do mesmo modo como a aprendizagem está para o funcionamento da mesma.

Palavras-chave: memória; aprendizagem; Gordon

A memória humana

Para a educação em geral a memória é mais do que uma figurante, é uma das personagens principais, pois sem o funcionamento da memória não há retenção daquilo que foi ensinado, o que comprometeria seriamente o aprendizado. Para a Educação Musical então a memória alia-se ao fato da música ser uma arte temporal e necessitar do constante funcionamento dos múltiplos sistemas da memória humana para sua realização. Sem o pensamento e a memória não há como existir experiência musical, pois estes são os fundamentos da expectativa e do entendimento musical (MEYER, 1956).

A memória humana, ao longo do tempo, despertou interesse de muitos pesquisadores e foi objeto de diversos estudos, sendo muitos os modelos teóricos propostos. Atkinson e Shiffrin (1968) foram um dos primeiros a proporem um modelo de divisão da memória, o modelo de multiarmazenamento, o qual apresenta uma distinção entre memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Este modelo sugere que existem estágios no processamento da informação recebida pelo indivíduo, e que cada tipo de memória determina um diferente armazenamento nesse processamento. Ainda dentro dos modelos propostos surgiram diferentes classificações e tipos de memória. Por exemplo, Baddeley e Hitch (1974), modificaram a concepção da memória de curta duração, ao sugerirem o modelo multicomponente de memória de trabalho (*working memory*), no qual a informação recebida é temporariamente armazenada em componentes específicos durante o funcionamento de operações mentais. Esta informação ainda pode passar por uma classificação e/ou organização, como também ser relacionada com outras informações armazenadas na memória de longo prazo. Estes diferentes componentes do modelo da memória de trabalho podem contribuir para a compreensão de tarefas cognitivas que incluem um sistema de manipulação temporária da informação, tais como a música.

Tulving (1972; 1985) propôs distinções relacionadas à memória de longo prazo, na qual inclui os sistemas de memória semântica, memória episódica e memória procedimental. Estes sofrem diferença

em nível e hierarquia quando relacionados à consciência: a memória semântica é caracterizada pela consciência dos significados; a memória episódica refere-se a consciência dos eventos; e a memória procedimental, não consciente, refere-se à hábitos, competências, aos procedimentos habituais. Cohen e Squire (1980) propuseram o conceito de memória declarativa e não declarativa. A memória declarativa inclui os conhecimentos semântico e episódico, e define-se por ser consciente, referindo-se ao “saber que”. A memória não declarativa, semelhante à memória procedimental, não é consciente e refere-se ao “saber como”. Termos como memória implícita e explícita, também foram propostos posteriormente por Graf e Schacter (1985) e Schacter (1987), mas basicamente correspondem ao mesmo procedimento.

De acordo com Ilari (2002), os conceitos de memória de curto e de longo prazo são bastante presentes e fundamentais para vários aspectos do fazer musical, incluindo a educação musical, a preservação cultural, e o desenvolvimento da preferência e gosto musicais. Higuchi (2005) lembra que no meio musical, é bem difundida a existência de memórias distintas como memória digital, visual, auditiva e analítica, porém as suas características são descritas de uma maneira pouco específica, não permitindo a apreensão de como elas são processadas. Portanto os dados obtidos através de pesquisas cognitivas e neurocientíficas trouxeram muitos esclarecimentos para o aprendizado musical, uma vez que a descrição pormenorizada das memórias consciente e inconsciente proporcionou compreender melhor também o processo de memorização.

A teoria de aprendizagem de Edwin Gordon e sua contribuição à memória

Entretanto, também pode-se perceber um processo inverso, no qual estudos na área da pedagogia musical podem contribuir para um melhor entendimento do papel da memória na compreensão e assimilação da música pelo indivíduo. Um exemplo encontra-se nos estudos desenvolvidos por Edwin Gordon, ao apresentar uma teoria de aprendizagem musical, na qual intenta explicar como a aprendizagem ocorre quando o sujeito de fato aprende música. Para isso ele introduz a audiação¹⁶.

A audiação ocorre quando o indivíduo assimila e compreende em sua mente a música que ouve ou ouviu no passado. Para Gordon, a audiação pode acontecer enquanto se escuta, relembra, executa, lê, escreve, compõe, improvisa, interpreta. Ele diferencia a audiação da percepção musical através de um fator temporal. Pois, em sua concepção, a percepção ocorre simultânea e/ou imediata ao estímulo sonoro, ao passo que, a audiação, pode ocorrer tanto no exato momento do estímulo sonoro, quanto posterior a este. Para o autor a audiação é a base da aptidão musical, e conseqüentemente do desempenho musical, sendo desse modo o fundamento de sua teoria de aprendizagem musical.

O autor também se preocupa em estabelecer uma diferença entre audiação e imagem musical, salientando que, diferente da imagem musical, a qual sugere apenas uma imagem figurativa da representação sonora, a audiação requer um comprometimento mais aprofundado, uma assimilação e compreensão do som musical em si. Segundo Gordon, o som só se converte em música quando a audiação ocorre, pois, dessa maneira, através da audiação, ocorre uma significação do que foi ouvido. O autor admite o fato da música não se caracterizar como uma linguagem, contudo deflagra que audiar é um processo de atribuir significado à música, do mesmo modo que pensar é atribuir significado à fala.

Gordon (2000) adverte que existe uma clara distinção entre audiação e imitação. Na qual a imitação caracteriza-se como um produto, um aprendizado adquirido pelo ouvido do outro; e a audiação como um processo, ¹⁶ *Audiation* - termo original em inglês - corresponde a um processo cognitivo que refere-se à compreensão e audição interna da música na ausência física do som (GORDON, 1997; 2000).

um aprendizado adquirido pelo próprio ouvido do aprendiz. Para o autor, a imitação é dependente e configura-se como uma resposta reativa, possuindo um valor efêmero e deveras limitado para a aprendizagem. Em contrapartida, a audiação é uma resposta ativa, requer retenção e reflexão. A partir dessa visão pode-se inferir que a utilização da imitação no processo de aprendizagem faz uso de mecanismos de memorização, enquanto a utilização da audiação, sendo em si mesma o próprio processo de aprendizagem, interage com o sistema de memória humana promovendo um desenvolvimento mútuo. Contudo, Gordon (1997) salienta que a imitação pode muitas vezes ser um primeiro passo para a aprendizagem permitindo uma boa utilização do potencial de audiação. Porém, deve-se cuidar para que a imitação não seja descomprometida e baseie-se em mera memorização e reprodução imediata, configurando-se como produto e não como processo.

A memória e o reconhecimento fazem parte do processo de audiação, entretanto quando isoladas perdem essa condição. Pois é possível se lembrar de uma música familiar e reconhecer erros, por exemplo, e mesmo assim não estar audiando. Nesse ponto, Gordon (2000) aponta que muitas vezes a memorização de música instrumental executada não está relacionada com a audiação em si, mas sim com a técnica utilizada e/ou com o emprego físico, como dedilhados e manuações. Para o autor, nesse caso, o instrumento pode transformar-se em uma muleta para o aluno, pois o fato de não audiar o que se toca, cria uma dependência direta com o instrumento. Ou seja, o aluno precisará sempre recorrer ao instrumento e à execução deste para poder escutar a música, esta não estará internalizada em sua mente. Pois, pode-se expressar o processo de audiação através do instrumento, contudo não se pode recolhê-la de um instrumento, este é um processo particular e cognitivo. Para Gordon, a partir do momento que o aluno domina o processo de audiação, é desnecessário imitar e memorizar.

É também relevante tratar sobre uma variável da audiação, a audiação notacional, processo cognitivo relativo à audiação aplicado à notação musical, referente ao ato de compreender e assimilar o que se está a ler ou escrever. Quando o aluno, ao visualizar a partitura, é capaz de conferir um significado sintático antes da execução no instrumento, ou ainda quando está a escrever ou ler música, ele está realizando uma audiação notacional. Do contrário, quando não realiza audiação, o aluno só poderá relacionar o que está lendo com o conhecimento de teoria musical que possui, limitando-se a imputar apenas significado teórico à notação. Gordon (1997) toca em um ponto crítico para a Educação Musical quando revela que muitas vezes a notação e teoria musical são tratadas como substitutos da audiação, e que muitos professores ao desconhecem ou mesmo não refletirem sobre esse processo, acabam por estarem impossibilitados de estimular o desenvolvimento dessa capacidade em seus alunos e em si próprios.

Parece importante ressaltar que a teoria de aprendizagem tem foco na compreensão do próprio aluno sobre o que está a aprender quando é ensinado a escutar ou executar música. Diferentemente da teoria de ensino que muitas vezes se concentra primordialmente no quê e como se ensina, focando em técnicas e materiais, partindo do professor para o aluno, a teoria de aprendizagem procura fornecer explicações que darão apoio tanto aos processos do aluno como do professor, incitando uma postura reflexiva do professor, na qual possa compreender o aluno e, ao mesmo tempo em que ensina, aprender junto. Essa nova conduta do professor proposta por Gordon estimula o interesse dos alunos em aprender música, criando um ambiente motivacional positivo.

Para Gordon (1997), uma utilização sequencial dessa teoria de aprendizagem na prática possibilita um maior entendimento dos níveis de aprendizagem. Assim, para o autor, é necessário que se estruture a teoria em uma ordem lógica dos objetivos sequenciais que o aluno deve aprender. O autor sugere diferentes tipos de audiação e consequentemente diferentes estádios da audiação para se compreender tecnicamente o que acontece no processo de audiação. Ao sugerir seis estádios de audiação, salienta que tanto estes como os processos mentais envolvidos nestes podem apenas serem teorizados. Para ele, sob a ótica da razão e da lógica, pode existir um momento ideal na aprendizagem no qual todos os estádios se manifestam e interagem na atividade mental em uma sequência circular complexa.

Gordon (2000) frisa que é necessária uma leitura atenta e aprofundada desses aspectos, contudo, tendo em vista o formato sucinto do presente artigo, optou-se por apenas apresentar os tipos de audiação para que se possa relacioná-los ao tema proposto pelo presente estudo e, possivelmente, motivar o (a) leitor (a) a uma posterior leitura da obra original e suas interações com os estádios propostos por Gordon.

| | |
|--|--|
| TIPO 1: Escutar música | Sendo o tipo mais comum, este ocorre quando escutasse música familiar ou não e empregasse significado sintático ao material musical. |
| TIPO 2: Ler música | Relacionado à audiação notacional, ocorre ao ler a notação de padrões familiares ou não de música familiar e não familiar |
| TIPO 3: Escrever música ditada | Também relacionado à audiação notacional, ocorre ao escrever por ditado, audiando o que se percebe auditivamente e representando por símbolos na notação |
| TIPO 4: Recordar música memorizada | Ocorre ao recordar padrões familiares em música familiar em execução instrumental ou vocal, regência ou escuta em silêncio, possibilitando um processo de organização e recordação sequencial do restante dos padrões da peça musical ouvida. ¹⁷ |
| TIPO 5: Escrever música memorizada | Também relacionado à audiação notacional, ocorre ao escrever padrões familiares em música familiar, organizados e recordados por audiação. Processo cognitivo semelhante ao tipo 4 com a diferença que este se converte em notação escrita, enquanto o tipo 4 refere-se à algum modo de execução. |
| TIPO 6: Criar ou improvisar música | Ocorre ao criar ou improvisar - em silêncio ou durante a execução - música não familiar, utilizando padrões familiares ou não. |
| TIPO 7: Ler e criar ou improvisar música | Também relacionado à audiação notacional, ocorre ao ler padrões familiares ou não e, simultaneamente, criar ou improvisar - em silêncio ou durante a execução - música não familiar. ¹⁸ |
| TIPO 8: Escrever e criar ou improvisar música | Também relacionado à audiação notacional, ocorre ao escrever padrões familiares ou não e, simultaneamente, criar ou improvisar - em silêncio ou durante a execução - música não familiar. Processo cognitivo igual ao tipo 7 com a diferença que este converte-se em notação escrita, enquanto o tipo 7 refere-se à leitura. |

TABELA 1 - Tipos de Audiação propostos por Gordon (1997;2000)

É possível perceber que o autor preza pela constante compreensão e reflexão do que se aprende e executa, excluindo os procedimentos que julga serem superficiais e efêmeros. Segundo Gordon (2000), audiar é projetar o pensamento à frente, antecipando o que se conhece e predizendo o desconhecido, significa trabalhar em conjunto com os sistemas de memória, sem anulá-los. Inclusive, cita que muitas vezes podem-se corrigir problemas técnicos e de memória, sem utilizar o instrumento, por meio da audiação, tendo em vista que primordialmente deve-se saber ouvir e compreender o som que se quer executar.

Quando simplesmente reconhecemos o que ouvimos, ou memorizamos o que queremos

¹⁷ Cabe salientar que para Gordon “quando somos capazes de recordar por audiação uma peça de música familiar, isso não se deve ao fato de termos memorizado. A memorização não serve para a audiação”(GORDON, 2000 p. 32). Desse modo pode-se perceber que para Gordon, a recordação por audiação deve-se ao funcionamento cognitivo da memória e não ao desempenho da memorização.

¹⁸ Um exemplo desse tipo 7 ocorre muito com os contra baixistas no contexto da música popular, que, na maioria das vezes, sem dispor de uma partitura específica para o instrumento, têm de criar e improvisar suas linhas melódicas lendo apenas a cifra da harmonia da peça musical executada.

executar, vivemos no passado. Na audição, é o passado que vive em nós. Quando os músicos recordam música através da audição, o que é uma questão de **memória e não de memorização mecânica**, não há dúvida de que estão a atribuir à música um significado sintático. Tal como as pessoas relembram de memória, mas não memorizam direções para encontrarem o caminho de casa, assim os músicos relembram de memória um trecho musical através da audição, à medida que o executam. (GORDON, 2000, p.26)

Considerações finais

Fica evidente que, para Gordon (2000;1997), a memória se caracteriza como um processo cognitivo humano inerente à aprendizagem e não como um produto apenas caracterizado e percebido como um mecanismo de memorização, funcionando como aparato cognitivo para a retenção do que foi ensinado.

Segundo Sternberg (2008), diferentes tarefas de memória indicam diferentes níveis de aprendizagem. As tarefas de recordação geralmente evocam níveis mais profundos do que os de reconhecimento. Ele aponta que alguns psicólogos se referem à tarefas de memória de reconhecimento como acessar conhecimento receptivo. E que tarefas de memória de recordação, nas quais se deve gerar uma resposta, por sua vez requerem conhecimento expressivo. Salientando que diferenças entre conhecimento receptivo e expressivo também são observadas em outras áreas além de simples tarefas da memória, como pode-se perceber no discurso de Gordon (1997).

Anderson (2005) cita uma pesquisa desenvolvida por Chi (1978) demonstrando que as diferenças de desempenho podem estar relacionadas com o conhecimento. Seu domínio de demonstração era a memória. Não é surpresa que as crianças não se saiam tão bem quanto os adultos em quase todas as tarefas de memória. Dessa forma, questiona se isso se deve ao fato de que a memória das crianças tem menor capacidade, ou ao fato de que elas ainda sabem menos sobre o que estão sendo solicitadas a lembrar. Então, aborda essa questão comparando o desempenho de adultos e crianças de dez anos em duas tarefas diferentes. Uma tarefa padrão de extensão de memória para dígitos e uma tarefa de memória para o jogo de xadrez. Sendo que as crianças envolvidas na pesquisa eram hábeis enxadristas, enquanto que os adultos ainda eram novatos nesse jogo. A tarefa que envolvia o xadrez consistia em mostrar o tabuleiro durante dez segundos e depois retirá-lo, e os sujeitos eram solicitados a reproduzir as posições das peças. Chi (1978) constatou o que esperava, os adultos se saíram melhor na tarefa de extensão de dígitos, mas as crianças foram melhores na tarefa do xadrez. Atribuindo o desempenho superior das crianças no xadrez ao fato delas terem maior conhecimento desse jogo, e o desempenho dos adultos nos dígitos pela sua maior familiaridade com algarismos.

A partir desse estudo pode-se perceber que, ter propriedade sobre determinado assunto desenvolve o desempenho do funcionamento do sistema de memória em relação a este. Assim, pode-se inferir que o funcionamento da memória está para a aprendizagem, do mesmo modo como a aprendizagem está para o funcionamento da mesma. Ao compreender e assimilar o que se aprende, o conhecimento encontra lugar no sistema cognitivo do indivíduo e atua em conjunto com o mesmo, contribuindo mutuamente. Quando Gordon evidencia que é uma questão de memória e não de memorização mecânica e que esta última simplesmente não serve para a audição, fica claro perceber que técnicas de memorização perdem o sentido ao passo que o aprendizado consciente é realizado e concretizado.

Referências

ANDERSON, J. R. *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. Tradução Juliana A. Saad. Revisão técnica Nei Calvano. Rio de Janeiro: LTC, 2005

ATKINSON, R. C., & SHIFFRIN, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.). *Psychology of learning and motivation: Vol.2*. New York: Academic Press. 1968.

BADDELEY, A. D., & HITCH, G. J. Working memory. In G. Ower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-90). New York: Academic Press, 1974.

COHEN, N. J., & SQUIRE, L. R. Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how and knowing what. *Science*, 210, 207-210, 1980.

GORDON, E. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications, 1997.

GORDON, E. Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRAF, P. & SCHACTER, D.L. Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory, and cognition* 11. 1985, p. 386-396.

HIGUCHI, M. K. A Contribuição da neurociência na memorização no aprendizado musical. *Revista da Abem*, nº 12. Porto Alegre, 2005. p. 111-118

ILARI, B. S. *Music Cognition in Infancy: Infants Preference and Long-Term Memory for complex music*. Tese (Doutorado, PhD em Educação Musical) McGill University. Montreal, Canadá, Julho de 2002.

MEYER, L. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

SCHACTER, D.L. Implicit memory: history and current status. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory, and cognition*, 13. 1987, p.501-518.

STERNBERG, R. *Psicologia Cognitiva*. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TULVING, E. Episodic and semantic memory. N E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *The organization of memory*. New York:Academic Press. 1972., p. 382-403

TULVING, E. How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 1985, p. 385-398.

A motivação para a aprendizagem: um ponto de partida para o desenvolvimento do saber violinístico no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III.

Dayane Chrystine Santana Basílio de Figueiredo
Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão- IBPEX
dayanechrystine@hotmail.com

Resumo: Este artigo baseou-se em minha monografia, ainda em andamento, intitulada: Aulas de violino no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III: um estudo de caso sobre a motivação para a aprendizagem, sendo a mesma, relativa à especialização em Metodologia do Ensino da música do Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. A pesquisa tem como objetivo analisar como se procede a motivação para a aprendizagem dos saberes violinísticos, no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III, levando em consideração o ponto de vista dos gestores, professores e pais para a promoção desta nos alunos observados. A fundamentação teórica partiu de autores que versam a respeito da motivação intrínseca dos estudantes, bem como dos fatores externos que a estimulam, passando pelas crenças de auto-eficácia citadas por Albert Bandura e José Alyseo Bzuneck, em conformidade com a metodologia usada nas aulas. Trata-se de um estudo de caso, cuja coleta de dados está sendo realizada por meio de observações em campo e entrevistas, que clarificarão os fatos observados e não observados. Pretende-se então, contribuir com o enriquecimento da formação docente, possibilitando a reflexão da prática pedagógica e o traçar de novas perspectivas pedagógicas.

Palavras-chave: Motivação, Aprendizagem, Violino.

Introdução

A pesquisa foi efetivada, devido à relevância observada, no que tange a aulas de música em projetos sociais.

O uso da música em projetos sociais é algo que está sendo muito bem aceito e difundido entre os países latinos, como destacou a argentina Violeta Hemsy de Gainza, fundadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) em entrevista à revista Nova Escola: “Essas nações possuem uma extraordinária riqueza musical. No Brasil, há alguns projetos notórios.” (GAINZA, 2011, apud NADAL, 2011 p.39).

Refletindo a esse respeito alguns questionamentos surgiram: Por que a motivação para a aprendizagem do violino é tão importante quando pensamos na realização das aulas deste instrumento nos projetos sociais, situados em áreas de risco e como é refletido na sociedade o resultado de trabalhos com atividades como esta?

Foi com o objetivo de observar os aspectos que procedem à motivação para a aprendizagem de saberes violinísticos, no projeto social em estudo, segundo a perspectiva dos envolvidos nas atividades educacionais deste cunho, que realizou-se esta pesquisa.

Observando o acima exposto, visando uma melhor compreensão do trabalho, optou-se por dividir este artigo em três partes: na primeira, uma visão geral da situação do campo em estudo, ambientação e perfil dos alunos, alguns pontos relevantes dos saberes violinísticos oferecidos; na segunda, trata de alguns conceitos que versem a respeito do tema, falando da motivação intrínseca e extrínseca; na terceira parte, passando pelas crenças de auto-eficácia, diretamente aplicadas no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III, chegando as suas implicações.

1 Campo em estudo

O local escolhido para a realização da pesquisa foi o Centro de Desenvolvimento Integral Vida III (CDIV III), localizado na comunidade de Aguzinha (Olinda), que efetiva as suas atividades sob os cuidados da Fundação AIO de Educação e Assistência Social (FAES), cuja sede se localiza na cidade de Recife, estado de Pernambuco.

A FAES é pertencente à Igreja Evangélica Assembléia de Deus em Pernambuco. Ela atua em parceria com a *Compassion*, uma organização evangélica interdenominacional, que atua ajudando crianças que se encontrem em situação de risco em todo mundo, sem fins lucrativos.

Possibilita aos alunos assistidos, aulas de reforço escolar, culinária, informática, artes plásticas, artesanato e música.

É necessário pontuar a princípio algumas atitudes dos gestores do projeto, que são de grande importância, se configurando como incentivos para que os alunos ingressem no projeto, como: são oferecidas duas refeições diárias aos alunos, uma quando estes chegam e outra antes de saírem; além de vestimentas e cestas básicas para as suas famílias, conforme as doações que chegam ao projeto; e, ainda, o sistema de apadrinhamento, onde os alunos assistidos recebem presentes especiais dos seus padrinhos.

Entre as doações, estão os instrumentos musicais: flauta doce, violinos, viola, violoncelo, contrabaixo, teclado, estantes e todo o material necessário para as aulas de música (os instrumentos podem ser levados para casa). Ainda para a compra destes, o projeto em estudo, tem o incentivo estadual por meio do programa “Todos Com a Nota”.

As parcerias com secretarias estaduais também são incentivos, pois como relatou a mãe de um aluno, que o colocou no projeto para estimulá-lo nos estudos e para não se envolver com drogas.

1.1 Ambientação

O Centro de Desenvolvimento Integral Vida III, fundado em janeiro de 2002, está situado em um local de difícil acesso, devido à dificuldade de transporte, à violência e por se tratar de uma área cujo terreno é acidentado.

Hoje, a estrutura física é composta por cinco salas de aula, uma cozinha, um pátio, quatro banheiros, mas está em fase de ampliação. Serão construídas mais algumas salas apropriadas para aula de música e um ambiente para ensaio.

1.2 Perfil dos alunos

Segundo relatos em entrevista, com uma das professoras, a respeito dos alunos, ela fala que: “tem que ser psicóloga, doutora, mãe, irmã, amiga, tudo ao mesmo tempo, porque quando os alunos chegam no projeto eles vêm de uma realidade muito difícil de violência”, por esse motivo os profissionais do projeto precisam olhar para as crianças com olhar de ajuda.

Paulo Bosísio, violinista e professor destaca, sobre as características do professor de violino para crianças.

É uma característica super difícil, porque além de ter que conhecer bem o instrumento, que é muito importante, sobretudo em relação à afinação, à postura e à produção sonora [porque afinal, ele (o professor) dá o exemplo e a criança copia], ele tem que ser, evidentemente, um professor que [ainda que não seja um profissional da psicologia], possa usar a “psicologia caseira” mas bem aplicada. (ROMANELLI, ILARI, BOSÍSIO, 2004, p. 6)

A respeito dos alunos, estes são de baixa renda, estudam em escolas estaduais ou municipais e moram em locais de difícil acesso.

Eles têm a opção de fazer o reforço escolar e a aula de uma das oficinas acima citadas.

As crianças e adolescentes que são assistidas pelo projeto, têm aulas três vezes por semana e a faixa etária aceita é a partir de três anos. Mas, para as aulas de música, de seis aos dezoito anos de idade.

O nível instrumental em que se encontram os alunos pesquisados é volume I do método Suzuki.

1.3 Saberes violinísticos

O ensino se processa com as seguintes atividades musicais: aulas individuais, coletivas, ensaios da orquestra “Sinfonia do Amor”, apresentações, em diversos ambientes como: universidades, igrejas, cenários políticos, entre outros.

Dentre os saberes buscados para a aprendizagem do violino, no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III, podemos retirar dois fatores: musicais e extra-musicais. Portanto, vamos fazer algumas observações do material e da metodologia usada dentro do projeto.

O Suzuki é o método usado em sala de aula, pois atende os objetivos musicais e extra-musicais, propostos pelo projeto do CDIV III.

São saberes desenvolvidos no projeto pesquisado, nos objetivos musicais: o desenvolvimento do ouvido, afinação, percepção, habilidade de tocar em grupo, qualidade sonora desde o princípio, memória, concentração, intimidade com o instrumento e melodias aprendidas em um curto espaço de tempo; já, nos extra-musicais: valorização da atuação em grupo, convivência social, respeito pela música, responsabilidade e disciplina para tocar juntos, mesmo tendo diferentes níveis. Os saberes supracitados são adquiridos pelo uso do Suzuki (LUZ, 2004, p. 28).

Observou-se duas crianças do projeto, durante o intervalo de uma aula no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III, que estavam “tocando juntas”, literalmente, a menina com o arco e o menino com o violino, sem que ninguém sugerisse realizavam esta atividade, em simples atitude de brincadeira, mas com muita concentração, afinal eles estavam fazendo o que gostam. Ela, hoje com doze anos, em entrevista, relata que a música é tudo e os colegas são como irmãos e, ele, também com doze anos, relata que a música é futuro e os colegas são companheiros.

2 Conceitos

A aprendizagem é uma necessidade que o ser humano carrega desde o seu nascimento. Bruner já afirmava: “A aprendizagem está tão integrada no homem que é quase involuntária, e estudiosos do comportamento humano chegaram a avançar que a nossa especialização, como espécie, pode resumir-se na aprendizagem.” (BRUNER, 1966, apud RIBEIRO, 1976 p. 113).

Quando se fala de aprendizagem, portanto, muitos fatores devem ser levados em consideração tais como: as pessoas envolvidas, a história, a época, a cultura, bem como as experiências pessoais, o ambiente, os instrumentos, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia; acreditamos, contudo, que os fatores citados são determinantes, quando agregados, do que denominamos motivação.

A motivação é um processo que possibilita uma condição interna, motivo, que leva o indivíduo a persistir em certo comportamento dirigido a um objetivo reafirmando ou transformando a situação (SAWREY; TELFORD, 1958, apud RUSSO, 1964 p. 18).

“Incentivos, motivos e aprendizagem são conceitos inseparáveis” (SAWREY; TELFORD, 1958, apud RUSSO, 1964 p. 18), passemos, então, a tentar compreender as suas relações.

Não podemos confundir motivo e incentivo como disse Sawrey e Telford:

‘incentivo’ refere-se ao objeto ao qual a atividade se dirige, à condição ou mudança de condição que desperta ou satisfaz um motivo. São exemplos de incentivos: o alimento, o sexo, o dinheiro, as notas escolares, os prêmios e os diplomas. É óbvio que muitos incentivos motivam por causa de suas relações inerentes às necessidades biológicas (água para o homem com sede[sede]), outros, por causa da significação que adquiriram (ser eleito chefe de turma). Os incentivos são objetos, condições ou significações externas para as quais os motivos se dirigem.” (SAWREY; TELFORD, 1958, apud RUSSO, 1964 p. 18)

A motivação pode ser vista, desta forma, sob duas formas que são complementares: intrínseca e extrínseca.

2.1 Motivação intrínseca e extrínseca

Entende-se como motivação intrínseca “uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143). Podemos ainda considerar o que Bruner disse:

É a curiosidade quase o protótipo do motivo intrínseco: nossa atenção é despertada para algo duvidoso não terminado ou obscuro, mantendo-se concentrada até tê-lo certo, acabado ou esclarecido. (BRUNER, 1966, apud RIBEIRO, 1976, p.114)

A motivação extrínseca vem devido ao modelo social existente como formulou S. L. Rubinstein:

‘as causas externas atuam através das condições internas’[...] ‘estas condições internas são também formadas como resultado de uma ação externa’, entendendo por isto não só a história do indivíduo, mas também a história da espécie a quem pertence. (RUBINSTEIN, 1955, apud BOGOYAVLENSHY, D. N.; MENCHINSKAYA. apud de FRIAS, 2005, p. 64).

Diante do exposto observamos que o papel do professor não é criar motivos porque estes advêm de fatores culturais e orgânicos é, portanto, auxiliar o aluno de maneira que incentivos externos (motivação extrínseca) passem a proporcionar incentivos Internos (motivação intrínseca), pois como disse Russo “toda [toda] aprendizagem formal é motivada” (SAWREY; TELFORD, 1958, apud RUSSO, 1964, p. 19).

O professor de violino Bosisio falou a respeito destas motivações:

A literatura sugere dois tipos de motivação relacionados à música: intrínseca e extrínseca. Segundo Sloboda (1993) a motivação intrínseca é desenvolvida a partir de experiências de prazer intenso com a música, que podem, inclusive, levar o indivíduo a relatar experiências altamente profundas, gratificantes e altamente compromissadas com a música. Sloboda sugere ainda que é possível transformar a motivação intrínseca em extrínseca, e que cabe, sobretudo ao professor de instrumento, ajudar o aluno a fazer a opção pela transição entre a motivação extrínseca, que é baseada em recompensas externas, para a motivação intrínseca, que é auto-gerada (CORDOVA; LEPPER, 1996, apud ROMANELLI, ILARI, BOSÍSIO, 2004, p.11)

2.2 Crenças de Auto-eficácia

“Brandura entende motivação como um comportamento dirigido a um objetivo ativado e sustentado através das expectativas acerca dos resultados antecipados das ações de cada um e da percepção de autoeficácia [auto-eficácia] para executar aquelas ações.” (BRANDURA, 1986, apud AZEVEDO, 1993, p.1)

Partindo da afirmação de Brandura vimos a necessidade de observar as crenças de auto-eficácia que “figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno.” (BZUNECK, 2009) e suas implicações na análise das observações realizadas dentro do Centro em estudo.

Para se sentir motivado, o aluno precisa acreditar na sua auto-eficácia, para Brandura: “os julgamentos de auto-eficácia de uma pessoa determinam o seu nível de motivação” (BRANDURA 1986, 1989, 1993, apud BZUNECK, 2009).

“Os julgamentos de auto-eficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria *performance*”. (BRANDURA, 1986 apud BZUNECK, 2009)

3 Crenças de Auto-eficácia no Centro de Desenvolvimento Integral Vida III

Através do exposto, passou-se a analisar as observações e as entrevistas realizadas no estudo de caso e ver os pontos, que baseados na literatura, ajudam a promover a motivação dos alunos de violino no projeto.

Segundo Brandura (1986, apud BZUNECK, 2009) as fontes que dão origem às crenças de auto-eficácia são quatro: “as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Elas podem atuar de forma independente ou combinada.”

Nas experiências de êxito, pudemos constatar que os professores do Centro optam por iniciar os alunos na flauta doce para promover os primeiros rudimentos da aprendizagem musical proporcionando “êxitos continuados” que segundo Bzuneck: “...êxitos continuados em tarefas similares proporcionam a informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa e, vice-versa, fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de auto-eficácia.” (BZUNECK, 2009) Para evitar que as experiências vividas provoquem fracassos os alunos que iniciam seus estudos na música, tem as aulas iniciais filmadas, mostrando pra eles que eles podem tocar.

Um estudo de Schuck e Hanson (1989) descobriu que quando as crianças observam em vídeo a reprodução de êxitos próprios anteriores na solução de problemas apresentavam melhores resultados em novos problemas, em comparação com colegas que não viam aquela fita. Esse resultado de automodelação sugere ser muito eficaz a observação de seus próprios sucessos gravados em fita, porque eles são uma demonstração inequívoca de progresso na aquisição de habilidades, o que incrementa a auto-eficácia. (BZUNECK, 2009).

A experiência de êxito para Bzuneck “é a fonte mais importante e normalmente imprescindível.” (BZUNECK, 2009).

Nas experiências vicárias, apesar de serem temporárias, são auxiliares para alimentar as crenças de auto-eficácia dos alunos, foram observadas as aulas, que são realizadas em duplas ou em trios, onde os alunos observavam os resultados uns dos outros.

Para Bzuneck “A observação dos colegas, que conseguem bons resultados, sugere a um aluno que ele

também pode dar conta de desafios semelhantes e assim motiva a iniciar as tarefas.”(BZUNECK, 2009).

Na persuasão verbal, tanto pais, como professores e gestores são promovedores deste momento e ela é importante se houver comprovação pelos fatos, e como fato o que pode-se observar foi que são freqüentes os convites realizados para que a orquestra “Sinfonia do amor” formada por alunos pertencentes ao Centro em estudo, para realizar apresentações o que aumenta as crenças de auto-eficácia dos alunos.

Nos estados fisiológicos o cuidado com o bem estar dos alunos, com o oferecimento de alimentação e acompanhamento psicológicos tem oferecido grandes contribuições para o desempenho dos alunos neste projeto social.

“Considerando-se que um grande objetivo da educação é fazer com que todos os alunos tenham real chance de sucesso e de progresso” (BZUNECK, 2009). O objetivo do projeto em estudo é dá oportunidade para as crianças a ele pertencentes, desenvolverem de forma saudável: o psicológico, o fisiológico, o cognitivo e o emocional e é através do ensino da música que isso vem sendo possibilitado, estando este atrelado a outras disciplinas: como reforço escolar, artes visuais e informática.

Vamos considerar em nossa análise as estratégias, para a promoção da motivação intrínseca, colocadas por Stipek (1993, apud BZUNECK, 2009) no sentido de passar tarefas ou atividades para os alunos, coletado de pesquisas que tratam da motivação intrínseca.

[...](a) da tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada um siga o seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência. (STIPEK,1993, apud BZUNECK, 2009)

No projeto, o material usado para o ensino do violino é o método Suzuki, que trabalha o repertório existente de violino de forma progressiva, o que não impede o uso de outros métodos e materiais que complementam o trabalho, como estudos, por exemplo, do Laureux e o uso de repertório extra, peças que não se encontram no Suzuki, duos ou quartetos de vários compositores, são realizados nas atividades de pequenos grupos escolhidos, respeitando os níveis de cada aluno, e sendo escolhidos, conforme as apresentações agendadas.

Considerações finais

A análise completa da monografia não foi concluída, pois o trabalho está em andamento. Os pontos, aqui explicitados, foram levados em consideração por meio dos dados obtidos das observações e alguns trechos de entrevistas analisado segundo autores que falam da motivação para a aprendizagem.

Pode-se perceber, o quanto é relevante considerar a motivação para promover a aprendizagem, com tudo o que foi explanado, pretende-se enriquecer a formação docente trazendo uma reflexão crítica das nossas práticas pedagógicas, permitindo que, como educadores, repensar as nossas atitudes direcionando os nossos esforços para o ensino motivador.

Referências

AZEVEDO, Mário. Percepção de autoeficácia: a motivação na teoria cognitiva social. Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/.../7motivPercecaoAutoefcAc.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2012.

BRUNER, Jerone S. Toward a theory of instruction. Massachusetts: Harvard University Press, 1966. Uma nova teoria de aprendizagem. Tradução de Norah Levy Ribeiro. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bloch editores S. A., 1976.

BOGOYAVLENSHY, D. N.; MENCHINSKAYA. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In. LEONTIEV, Alexis et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4ª edição. São Paulo: Centauro editora, 2005.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. 2009. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/Bzunek2.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2011.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da auto determinação, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

LUZ, Cleci. Violinistas e método Suzuki: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4025/000451827.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

ROMANELLI, Guilherme; ILARI, Beatriz; BOSÍSIO, Paulo. Algumas idéias de Paulo Bosisio sobre aspectos da educação musical instrumental, 2004. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus14/201/201-Romanelli-Ilari-Bosisio.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SAWREY, James M.; TELFORD, W. The motivation of learning. In. SAWREY, James M.; TELFORD, W. Educational Psychology. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1962. A motivação da aprendizagem. Tradução de Terezinha Russo. São Paulo: Ao Livro Técnico S. A. 1964. p. 17-43.

A transdisciplinaridade na formação do ser integral para a educação musical do século XXI

Autor: Hebe de Medeiros Lima - hebemedeiros@bol.com.br

Orientador: Gerardo Viana Junior - gerardoviana@ufc.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é melhor compreender a transdisciplinaridade e sua relação com o ensino da música. Até agora o paradigma dominante na educação tem nos levado à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e destas em subdisciplinas. A educação transdisciplinar requer o reconhecimento da escola como um espaço de cruzamento de diversos saberes, culturas, linguagens e representações para a expressão do conhecimento humano, da criatividade e da cidadania. Como um ecossistema educativo e diversificado, um local que requer pluralidade de espaços, tempos e linguagens, multiplicidade de metodologias e estratégias, como condições fundamentais para o reencantamento da educação. Relacionando estes novos paradigmas e suas influências na educação musical, analisando as possibilidades de construção de novas práticas que colaborem para uma ação educativa transformadora, enraizada na dinâmica relacional entre o ser humano, a sociedade e a natureza de que forma a Transdisciplinaridade pode contribuir na formação do ser integral na educação musical do século XXI?

Introdução

O avanço da ciência e da tecnologia neste século é considerado como sendo maior que tudo que tínhamos conseguido avançar anteriormente, mas mesmo assim a educação ainda é vista e reproduzida como um ensino ultrapassado, apesar de estarmos em pleno século XXI, sem dar oportunidade para que os alunos expressem suas ideias compartilhando para um processo criativo na construção do conhecimento.

Muitos alunos perdem o interesse no conteúdo por não conseguir fazer ligações com o cotidiano. E aí vêm as perguntas mais frequentes: “Pra que eu preciso aprender isso?” “E isso vai servir pra quê mesmo professor?”.

As diferentes pessoas, segundo idade, educação e estado psicofísico, reagirão de maneira característica, mostrando menos ou maior atração ou apetite pelo “alimento” sonoro que está ao seu alcance ou que lhes é oferecido, realizando o ato de absorção e internalização com diferentes graus de concentração, continuidade e finura. (GAIZA, 1988, p. 25).

Todos nós sabemos das dificuldades que temos para continuar atualizados em nossas próprias disciplinas. Mas ao mesmo tempo reconhecemos a necessidade de desenvolver novos conceitos e abordagens que nos permitam compreender o mundo em que vivemos e situar dentro dele o setor em que exercemos nossa atividade, buscando mecanismos de apoiar o crescimento disciplinar, mantendo a unidade do todo.

A Transdisciplinaridade e o Pensamento Complexo surgem na busca do conhecimento relevante que possa gerar ações que beneficiem a educação e o ensino da música dentro deste contexto de mundo atual.

A Transdisciplinaridade não é um simples conjunto de conhecimentos ou um novo modo de organizá-los. Trata-se de uma postura de respeito pelas diferenças culturais, de solidariedade e integração à natureza.

O termo data de 1970, quando Jean Piaget afirmou durante um congresso sobre interdisciplinaridade, que aquela etapa deveria ser sucedida por uma etapa transdisciplinar.

O prefixo trans remete ao que está entre, através e além das disciplinas. Uma das propostas da transdisciplinaridade é o rompimento da dicotomia entre sujeito e objeto. Fala-se de diferentes níveis de percepção aos quais correspondem diferentes níveis de realidade, pois que, a transdisciplinaridade propõe uma alternância em três níveis da razão sensível, razão experiencial e razão prática.

A transdisciplinaridade, como paradigma emergente, propõe transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento, assim como o reconhecimento da multiplicidade de indivíduos produtores de todos estes novos e velhos modos de conhecimento. A partir de então, surge a necessidade de reafirmar o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento.

Já a idéia do pensamento complexo, sempre foi usada, mas só agora vem ganhando foros de uma nova ciência. Fala-se em teoria da complexidade, paradigma da complexidade, epistemologia da complexidade.

O avanço da ciência e o progresso tecnológico deste século foram devidos em boa parte à verdadeira explosão da pesquisa disciplinar. A complexificação dos problemas tornou necessária a aproximação e associação gradual das disciplinas em diferentes graus, do mais simples, o da disciplinaridade ao mais complexo, o da transdisciplinaridade que vai além das disciplinas, das multidisciplinas e das interdisciplinas.

Para NICOLESCU (1999) a complexidade se nutre da explosão da pesquisa disciplinar, e por sua vez a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas e que o sufixo *trans* indica aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina.

Ainda o mesmo autor, faz notar que embora a transdisciplinaridade seja confundida muitas vezes com a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, porque as três vão além da disciplina, é preciso destacar o caráter radicalmente distinto da transdisciplinaridade.

As duas primeiras continuam inscritas no quadro da pesquisa disciplinar. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para o que um dos imperativos é a unidade do conhecimento. E mesmo reconhecendo o caráter radicalmente distinto da transdisciplinaridade, seria extremamente perigoso tomar a diferença em forma absoluta, pois desse modo a transdisciplinaridade seria esvaziada de todo o seu conteúdo. Sua eficácia, como instrumento de ação, seria reduzida a nada.

Para o Pensamento Complexo é muito difícil separar a ideia de complexidade da ideia de transdisciplinaridade pois, como diz MORIN (2003), o pensamento complexo se elabora nos interstícios entre as disciplinas, a partir do pensamento de matemáticos, físicos, biólogos e filósofos.

Dois revoluções científicas deste século estimularam seu desenvolvimento: a revolução quântica no início do século e a revolução sistêmica de meados do século. A primeira, com base na termodinâmica, na física quântica, e na cosmofísica introduziu a incerteza; a segunda introduziu a auto-organização nas Ciências da Terra e na ecologia, sendo estendida depois à biologia e à sociologia.

O pensamento complexo e a transdisciplinaridade

O pensamento complexo é o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a auto-organização. Nesse sentido ele envolve ideias da moderna teoria do caos, bem como reencontra a relação dialógica do yin e do yang, existente no pensamento chinês desde a antiguidade.

MORIN (2006) sugere o tetragrama *ordem-desordem-interação-organização* para explicar o processo da passagem de um nível de conhecimento para outro. Quando recebemos uma informação nova, nosso estado de *ordem* é abalado, então passamos por uma *desordem* para assimilarmos tal conhecimento, depois tentamos fazer *links*, ou seja, *interações* com os conhecimentos já adquiridos, que depois de associados e assimilados são novamente *re-organizados*.

Para FONTERRADA (2008), a ordem se estabelece por limites, coisas organizadas ocupam espaços definidos. Quando os limites se esvaem têm-se indícios de que a ordem vigente já não responde às necessidades que se apresentam, pedindo renovação e busca por nova ordem.

A transdisciplinaridade baseia-se em três pilares; a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os diferentes tipos de realidade-conhecimento.

Diferentes níveis de percepção levam a diferentes tipos de realidade e todas as realidades produzidas a partir das diferentes percepções são legitimadas da ação do ser humano. MATURANA e VARELA (2001) falam em “clausura operacional” para nos dizer o quanto somos limitados pelo nosso corpo em relação às percepções e significações que produzimos com o meio, construindo realidades individuais.

A partir de uma perspectiva mais integradora, os princípios da Transdisciplinaridade apóia-se também nos princípios da UNESCO: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender, e aprender a conviver. A educação transdisciplinar busca promover uma educação comprometida com a ética e de uma aprendizagem construtiva, interacionista, sócio-cultural, afetiva e transcendente para o alcance de uma formação integral, na qual pensamento, sentimento e ação dialogam com as emoções, desejos e afetos, tanto nos objetivos como nas estratégias de ensino e de aprendizagem.

A importância da afetividade na formação do ser integral

Uma educação compartilhada de afetividade favorece abrir caminhos para a criatividade, para a expressão e materialização do pensamento, para a construção de um adulto seguro e sensível, capaz de administrar suas atitudes no meio social, conquistando seu espaço na sociedade, exercendo sua cidadania com consciência e responsabilidade.

Para WALLON (1992) a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A formação do ser integral para WALLON (1992) se dá através do trabalho com o corpo, movimento, afetividade, inteligência, com as emoções para que se desenvolva um indivíduo completo.

VYGOTSKY (1992) coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. E quanto à separação do intelecto e do afeto, VYGOTSKY afirma ainda que, “enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”. (LA TAILLE, et al., 1992, pág. 76)

A afetividade, a intuição, a subjetividade, a comunicação para o pensamento piagetiano devem ser vistas e reconhecidas como fatores importantes no desenvolvimento do indivíduo, além da inteligência.

PIAGET (2005) afirma que em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (sensório-motor ou racional).

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro.

A evolução da afetividade durante os dois primeiros anos dá lugar a um quadro que, no conjunto, corresponde, exatamente, àquele estabelecido através do estudo das funções motoras e cognitivas [...] A afetividade e inteligência são, assim indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. (PIAGET, 2005, p. 22).

Para PIAGET (1992), o desenvolvimento da personalidade humana depende de dois grupos básicos de fatores: os fatos hereditários e os fatores educacionais. Na espécie humana, os fatores educacionais assumem papel fundamental na constituição da maior parte dos comportamentos do indivíduo, já que a criança aprende através da educação, da experiência e dos conhecimentos do seu grupo.

A música na formação do ser integral

O reconhecimento da necessidade do ensino da arte na formação de crianças e adolescentes forçou a sua inclusão no ensino da escola básica. A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 7º determinava obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas, mas a formação dos professores que iriam atuar até hoje é bastante questionada pelos pesquisadores que culpam o poder público que não garantem cursos superiores para habilitar estes profissionais como foi o caso do surgimento da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, atual LBD 9.394/96, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura com orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que se preocupa com a formação cultural e social do indivíduo.

Através da música, geralmente se pode expressar melhor sentimentos, emoções, desejos que muitas vezes ficam adormecidos por vergonha ou medo de serem julgados e recriminados.

A arte e a música podem exercer um grande poder de evolução, nós não somos pessoas isoladas, vivemos em comunhão com todos, não só no concreto, no material, mas também na intersubjetividade.

A educação deve incluir o cuidado para com tudo o que existe e vive. Sem o cuidado integral, não garantiremos uma sustentabilidade que permita o planeta manter sua vitalidade, os ecossistemas, seu equilíbrio e a nossa civilização.

Levar em conta tudo que o indivíduo carrega como forma de conhecimento nem sempre é relevante para o professor.

O papel do educador se torna mais importante, pois passa a ter outra dimensão para as crianças, o educador se torna mãe/pai/amigo/ psicólogo/professor. O mundo evoluiu sempre através de suas tecnologias a cada dia mais avançadas a ciência descobrindo novas formas de se trabalhar no universo, mas a educação parece “estática” e “intocável” ao longo dos tempos.

A formação do professor sempre foi objeto de estudo no paradigma fenomenológico, visando compreender os significados e interações das práticas pedagógicas, relacionando a intersubjetividade como fato constitutivo do

mundo social examinando a relação entre os diferentes atores da vida cotidiana, procurando compreender o ator e suas ações, seus sentimentos e o estado de espírito que o incitou adotar atitudes específicas em seu meio social.

No século XXI o que se tenta compreender hoje é a forma como o aluno absorve o conhecimento e, pra isso, através de uma formação mais integradora e de professores mais reflexivos e conscientes com as problemáticas planetárias, pois tudo está conectado no mundo. As crianças de hoje não são iguais as crianças das gerações passadas, o planeta não corresponde ao mesmo, a natureza também não é a mesma, as pessoas mudam e porque a forma de educar precisa continuar igual?

MORAES (2004) fala que a educação transdisciplinar requer o reconhecimento da escola como um espaço de cruzamento de diversos saberes, culturas, linguagens e representações para a expressão do conhecimento humano, da criatividade e da cidadania. Como um ecossistema educativo e diversificado, um local que requer pluralidade de espaços, tempos e linguagens, multiplicidade de metodologias e estratégias, como condições fundamentais para o reencantamento da educação.

Para MORIN (2004) o que afeta o espírito, afeta o cérebro e acaba afetando o corpo inteiro. Por isso trabalhar o corpo também é fundamental na educação, principalmente no ensino da música, além de colaborar para o desenvolvimento da inteligência emocional, estabelece vínculos afetivos.

A afetividade é uma das relações mais imprescindíveis na educação atual e, muito necessária para se desenvolver um equilíbrio emocional para assimilação do conteúdo.

Precisamos de escolas que contribuam para o crescimento e desenvolvimento integral do indivíduo com professores reflexivos e cuidadores. Rubem Alves (2004) em sua obra “Gaiolas ou Asas” comenta sobre a grande problemática de escolas que se tornam verdadeiras gaiolas.

“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Precisamos voar sempre. E, cada vez mais alto. E, cada vez mais longe. Sem medo de encarar o que há de vir pela frente. Sem medo de cair. O papel da educação atual é cuidar do ser utilizando uma aprendizagem integrada, é cuidar também do ser emocional “aprendente”, atento ao triangulo da vida: individuo/sociedade/natureza.

Referências

- ALVES, Rubem . *Gaiolas ou Asas*. Portugal: Edições Asa, 2004.
- D'RAMBÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athenas, 2000.
- FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª edição, São Paulo: UNESP. Rio de Janeiro: Funart, 2008.
- GAINZA, Violeta Hensy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- LA TAILLE, Yves de, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma educacional emergente*. 12 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio & MOTTA, Raul. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) – 5 ed. –São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- _____. *O método IV. As idéias: a natureza, a vida, habitat e organização*. Sintra: Publicações Europa-América, 2002.
- NICOLESCU, Basarab; COOL, Augusti Nicolau; ROSENBERG, Martine; ET AL. *Educação e Transdisciplinaridade*. Vol.2, Ed. Triom, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. Ed. Triom, 2001.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

Aprendendo vendo, ouvindo e fazendo: especulações sobre a inserção da obra de Luiz Gonzaga na universidade, a partir de discussões sobre as contribuições da Etnomusicologia à Educação Musical.

Márcio Mattos¹⁹
Universidade Federal do Ceará/UFC
marciomattos@marciomattos.com

Victoria Eli Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid/UCM
vickeli@gmail.com

Resumo: As discussões sobre formação musical e sobre a formação do educador musical têm buscado o aporte teórico de diferentes áreas, principalmente, a Etnomusicologia, em contribuição à Educação Musical, campo específico do ensino e aprendizado da música. A primeira, cuja abordagem da música se faz a partir do seu estudo no contexto na qual está inserida, ou seja, do estudo da música como produto cultural, oferece suporte à segunda. Importante também é saber qual música deve ser ensinada, por que ensiná-la e de que forma fazê-lo. Abordagens sobre essa questão têm sido relativamente comuns, porém, destaco a apresentada pelo pesquisador Luiz Ricardo Silva Queiroz, em seu artigo publicado em 2010, a Revista Opus.²⁰ A partir do que demonstra o autor e através de um resumo da importância da obra de Luiz Gonzaga para a música brasileira, proponho nesta comunicação uma discussão sobre a possibilidade de inserção da obra deste músico, como objeto de estudo nos cursos de graduação em música, neste caso específico, nas licenciaturas. A comunicação dialoga/baseia-se quase que exclusivamente com o/no texto de Queiroz e trata-se de uma pesquisa estritamente bibliográfica. O objetivo também é incentivar mudanças e contribuir para a abertura de novas possibilidades de atuação do Educador Musical.

Palavras-chave: Formação musical, Luiz Gonzaga, Etnomusicologia

O personagem, sua obra e uma constatação

“Lá no meu pé-de-serra,
Deixei ficar meu coração [...]”²¹

Em 13 de dezembro de 2012 comemora-se o centenário do nascimento do cantor, compositor e sanfoneiro (acordeonista) pernambucano, da cidade de Exu, Luiz Gonzaga do Nascimento, conhecido artisticamente por Luiz Gonzaga. Por este motivo, secretarias de cultura, associações, fundações, escolas de samba, empresas, institutos, universidades, escolas e músicos em geral têm proposto atividades em alusão a essa efeméride, tais como seminários, palestras, recitais, shows, festivais, lançamentos de livros, entre outras coisas. Mesmo após a sua morte, em 2 de agosto de 1989, Luiz Gonzaga ainda é reverenciado, pois é a maior expressão musical do nordeste do Brasil. Ele e sua obra representam a síntese da cultura nordestina, como definiu Ramalho (2000).

19 Tutor Pet Conexões de Saberes do Curso de Música da UFC – Campus Cariri. Bolsistas CAPES.

20 Ver a referência completa no final do texto.

21 Trecho da música “No meu pé-de-serra” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, gravada em 27/11/1946, pela RCA Victor, sob o número 80-0495-a.

Em parceria com o advogado e compositor Humberto Teixeira, da cidade de Iguatu, no Ceará, Gonzaga foi responsável por um processo de sistematização musical que deu origem ao gênero *Baião*, lançado oficialmente em 1946, a partir da música homônima, gravada pelo conjunto “Os 4 Ases e 1 Coringa”, um grupo vocal integrado por músicos cearenses da cidade de Fortaleza, que residiam e faziam sucesso na época, na cidade do Rio de Janeiro.²² O *Baião* tornou-se uma grande “febre nacional” durante a segunda metade da década de 1940 até a segunda metade da década de 1950. Ganhou um programa na Rádio Nacional e as prensas da gravadora RCA Victor neste período trabalhavam quase exclusivamente na fabricação dos discos de Gonzaga (VIEIRA, 2000).

O músico deixou a região do cariri em 1930, quando tinha dezoito anos. Alistou-se no exército brasileiro, em Fortaleza, neste mesmo ano. Pediu baixa em 1939, após viajar por todo o Brasil e passou a residir no Rio de Janeiro. Antes de entrar no exército, quer dizer, quando morava ainda no cariri, Luiz Gonzaga teve a oportunidade de vivenciar todo tipo de manifestação cultural/musical tradicional da região: conheceu as bandas cabaçais, os reisados, os sanfoneiros, os violeiros, os rabequeiros, os cantores das feiras, os grupos de coco, os penitentes e diversos outros grupos tradicionais da região do cariri, principalmente, das cidades mais próximas a Exu (em Pernambuco), como Crato e Juazeiro do Norte (ambas no Ceará) (DREYFUS, 1997).²³

Cresceu ajudando seu pai na lavoura e, mais tarde, também desenvolveu o ofício de sanfoneiro (acordeonista). Seu pai consertava e afinava as sanfonas dos músicos da região e, como excelente músico de “oito baixos”²⁴ que também era, animava as festas, os *forrós* no entorno.²⁵ Assim foram as primeiras “lições de música” de Luiz Gonzaga, ao lado do seu pai e mantendo contato com as manifestações musicais do cariri, quase sempre ligadas à religiosidade.

Já no Rio de Janeiro, Gonzaga teve contato, principalmente, com a música que tocava no rádio e com as experiências do seu dia-a-dia como “músico da noite”, tocando em bares, restaurantes e até na rua, para obter dinheiro e garantir a sua sobrevivência. O Rio de Janeiro, naquela época, ainda era a capital do país e o principal conglomerado cultural.²⁶ Na música popular brasileira, o samba e o choro eram os gêneros musicais de maior expressão naquele momento. A música estrangeira “chegava” através do cinema e dos turistas e era também absorvida pelo músico.²⁷

Em meio a tantas influências musicais, Gonzaga soube sintetizar tudo em uma ideia criativa que deu origem ao *Baião* como música urbana. Demonstrou que a sua desenvoltura como artista (instrumentista e cantor) era resultado da sua vivência musical, quer dizer, da experiência adquirida como músico da noite carioca – portanto, autodidata, já que nunca frequentou uma escola formal de música – e como conhecedor das manifestações musicais tradicionais do cariri, que lhe deram a devida aproximação do público, bem peculiar nesses agrupamentos e de fundamental importância para alcançar o objetivo que queria.

Atualmente, há mais de vinte livros lançados sobre a vida e a obra de Luiz Gonzaga, entre eles alguns são teses de doutorado e dissertações de mestrado. É considerado o principal representante da música do nordeste do Brasil, responsável não apenas pela criação do *Baião*, mas também pela urbanização e inserção de diversos outros ritmos do nordeste que fazem parte da festa do *forró*. É atribuída a Gonzaga uma nova forma de se tocar o acordeom, instrumento que dominava, além de criar a técnica do “resfolengo”. Sua obra é responsável por colocar o nordeste

22 A primeira gravação de *Baião* foi realizada em 22/05/1946, pela gravadora Odeon sob o número 12.724-b.

23 Todas as informações do texto sobre a juventude de Gonzaga, bem como suas primeiras investidas como músico profissional no Rio de Janeiro, são baseadas nos seguintes livros: DREYFUS (1997), RAMALHO (2000), VIEIRA (2000) e MATTOS (2002).

24 “Oito Baixos” ou “Pé-de-bode” é uma espécie de acordeom, porém, com apenas oito baixos. Diferente do acordeom tradicional, o instrumento funciona sob um sistema que, quando o músico abre o fole do “Oito Baixos” obtém-se uma nota. Ao fechar o fole, outra nota, como acontece com a harmônica de boca.

25 A palavra *Samba*, antes de caracterizar um gênero musical era utilizada para denominar as festas que aconteciam no sertão do Brasil. Essas festas também eram chamadas de *forrós*.

26 O Rio de Janeiro foi a capital do Brasil até 1960, quando passou a ser Brasília.

27 O que se tocava e se ouvia nessa época eram sambas, choros, valsas, polcas, tangos, mazurcas etc.

em evidência nos diversos meios de comunicação, bem como para toda a sociedade brasileira e, suas músicas são executadas em diversos ambientes e contextos diferentes, por músicos de alto nível técnico ou por diletantes, cujas primeiras lições musicais acontecem através do seu repertório.

O *Baião* é, portanto, um fenômeno musical responsável por uma importante transformação na sociedade e, principalmente, na música brasileira, a partir da década de 1940. Deveria ser normal que fosse objeto de estudo nos cursos de música das universidades brasileiras, porém, ainda hoje isso acontece muito esporadicamente.

A formação musical do educador musical

“Seu eu nascesse de novo e pudesse escolher,

[...] eu queria ser o mesmo Mané Luiz!”²⁸

O professor de música, entre outras atribuições, deve ser um profissional capaz de transmitir, ensinar, criar situações/oportunidades para que o outro possa aprender música. Neste sentido, é um profissional que conhece música e sabe como transmiti-la. Ora, mas que música o educador musical deve conhecer? De que forma ele pode transmiti-la? Que ferramentas ele utilizará para isso? Que correntes teóricas podem contribuir para que o educador musical ensine música?

As pesquisas atuais a respeito do assunto demonstram que a Etnomusicologia contribui para amenizar as dúvidas listadas acima. Compartilho da ideia de Queiroz (2010, p. 115) quando diz que o educador musical deve atuar “de forma contextualizada”, ou seja:

[...] se para a educação musical os processos, situações e estratégias de ensinar e aprender constituem a própria natureza de seu campo de estudo, para a etnomusicologia tais aspectos representam uma vertente fundamental da música, sem a qual não é possível um entendimento significativo de uma cultura musical (QUEIROZ, 2010, p.114).

A transmissão, quer dizer, a forma como as pessoas transmitem conhecimentos, ou como querem alguns educadores, como ensinam e aprendem, é fator determinante na condução e efetiva produção histórica de um contexto social (tempo e espaço) específico. Portanto, se a cultura se mantém com relativa expressão por tantos anos, por exemplo, por oralidade, da mesma maneira que o faz através de métodos sistematizados de transmissão, a escrita, podemos e devemos considerar o primeiro também importante. Neste sentido, concordo mais uma vez com Queiroz quando diz que:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática (QUEIROZ, 2010, p. 115).

Se entendermos que, para criar o *Baião*, Luiz Gonzaga sintetizou todo o repertório e experiência musical adquirida ao longo de tantos anos e em diferentes contextos sociais/culturais, é possível pensarmos que “a transmissão

28 Frase dita por Luiz Gonzaga durante o show “Luiz Gonzaga volta pra curtir”, realizado em 1972, no Teatro Tereza Rachel, no Rio de Janeiro.

musical envolve ensino e aprendizagem de música” sim, “mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social” – o caso de Gonzaga -, “bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico” (QUEIROZ, 2010, p. 115). Isso tudo está representado pelas escolhas que Gonzaga fez; pela forma como “transformou” o repertório e; finalmente, pela maneira como apresentou essa síntese para a sociedade da época, em um espaço e tempo específico, ou seja, a década de 1940, na cidade do Rio de Janeiro.

O que lhe foi transmitido, portanto, para alguns, entenderíamos que não lhe foi ensinado. E, conseqüentemente, o que Gonzaga transmitiu e transmite com a sua música, embora para alguns ele não esteja ensinando, muitas pessoas estão aprendendo.

Podemos pensar em Gonzaga como um educador musical. Não nos moldes que entendemos esse profissional, mas um músico capaz de demonstrar como se faz, como se canta, como se dança e como se retrata uma cultura através da música. Quer dizer, Luiz Gonzaga aprendeu vendo, ouvindo e fazendo, sem escola formal e, hoje, a sua obra é a própria escola: o que dizer da quantidade de músicos que passaram a tocar acordeom por causa de Gonzaga? Se para Queiroz:

a natureza do fazer musical, assim como as dimensões da música que podem e/ou devem ser ensinadas em cada sociedade, não podem ser consideradas ‘universais’, haja vista que [os professores] encontram formas distintas em cada contexto em que acontecem [...] (QUEIROZ, 2010, p. 117)

como aceitar que o repertório do contexto em que os alunos estão inseridos não faça parte do conteúdo curricular - escolhido hegemonicamente pelos professores – do curso de música das Universidades que frequentam? O exemplo apresentado aqui é com a música de Gonzaga, mas, é importante que se respeitem as diferenças e, de fato, este exemplo poderia ser transportado para qualquer situação.

Vejamos: a Universidade Hope de Liverpool, em 2009, criou um mestrado sobre o quarteto musical inglês mais conhecido do mundo, os *The Beatles*. O mestrado chama-se: “Beatles, Musica Popular e Sociedade”. O curso, segundo consta, “analisa o som e composição dos Beatles e como Liverpool ajudou a moldar a música deles” (G1, 2011). É um exemplo não apenas de valorização da música “local”, quer dizer, da música que surgiu localmente, mas também, o reconhecimento da importância da obra do Beatles para a Inglaterra e o mundo. Porém, essas opções podem alcançar outros níveis.

A Pontifícia Universidade Católica/PUC do Rio de Janeiro, também criou um curso sobre os *The Beatles*. O curso, criado dentro do Departamento de Letras, chama-se “Beatles: história, arte e legado” onde, segundo Júlio Diniz, são abordados assuntos como “a trajetória dos meninos de Liverpool, destacando as principais características da obra e o legado que eles deixaram não só para o rock, mas para a cultura a partir dos anos 1960” (DINIZ, 2012). O curso em questão tem a sua importância já que propõe uma abordagem “através de relatos de fatos e análise de distintas épocas, toda a história, a evolução artística e a influência cultural e midiática conjunto na vida e na evolução cultural da sociedade pós-moderna” (UOL, 2012).

Queiroz (2010, p. 119) mostra em seu texto que, já existem propostas de muitos pesquisadores da utilização de estratégias e práticas (métodos, metodologias ou como se queria chamar) para se transmitir “habilidades e conhecimentos” [...] “negligenciados pelas práticas formais de educação musical.” Assim, destaco o que diz o autor:

No âmbito da educação musical contemporânea e das perspectivas das pesquisas etnomusicológicas, temos a convicção de que pouco importa se, segundo determinada

concepção, uma música é considerada “boa” ou “ruim”. Importa, de fato, que significado ela tem para as pessoas que a vivenciam, a praticam e, por consequência, lhe atribuem valor (QUEIROZ, 2010, p. 118).

Sugerir que a obra de Luiz Gonzaga merece atenção da acadêmica e, portanto, que deve ser estudada nos cursos de música é uma forma de quebrar paradigmas. Se isso ainda não for possível, reconhecer que algo está errado, quando não se estuda a música da própria cultura já seria o primeiro passo e uma atitude louvável, por parte de qualquer instituição ou pessoas.

Considerações finais

“Pare o samba três minutos, para eu cantar o meu baião.”²⁹

Baseado no artigo de Queiroz, no que foi exposto e nas provocações apresentadas, fica claro, portanto, que a escolha do que ensinar e de como ensinar depende, sim, do contexto no qual estão inseridos ou provém, tanto o repertório, quanto os atores sociais envolvidos, sejam eles músicos, professores ou alunos.

Podemos dizer que as discussões sobre formação musical devem perpassar pelo estudo do contexto social onde a formação se dá. Que o educador musical leve em consideração o contato que os atores sociais mantêm com outros músicos, com o repertório em seu redor, com os instrumentos aos quais tem acesso, com as oportunidades que tem de vivenciar certas atividades culturais e artísticas e, principalmente, por sua predisposição em encarar tudo isso com um olhar observador e a capacidade proativa que todo artista deve ter – e o educador musical também o é - para criar suas próprias propostas, seus métodos, metodologias e ferramentas de ensino.

O contato que se tem com o contexto social é fator de influência tão importante quanto o aprendizado musical sistematizado que se encontra nas instituições escolares formais, para a formação de um músico e do músico educador, quer dizer, do educador musical. Seja a música de Mozart, Beethoven, Beatles ou Luiz Gonzaga, todas devem ser reconhecidas no âmbito da academia, e essa é a contribuição da Etnomusicologia à Educação Musical. Como diz a letra da música Baião: “[...] quem quiser aprender, favor prestar atenção [...]”.

29 Trecho da música “Baião de São Sebastião”, de Humberto Teixeira, gravada pela ODEOM, em 1973. Selo: SMOFB-3756.

Referências

BRANDÃO, Livia. *No Rio, Beatles agora são matéria de universidade*. O Globo. Publicado em: 04/04/2012 e Atualizado em: 16/04/2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/no-rio-beatles-agora-sao-materia-de-universidade-4486987> . Acessado em: 01/05/2012.

DREYFUS, Dominique. *Vida de viajante: a saga de Luiz Gonzaga*. 2. Ed. São Paulo:

Editora 34, 1997.

MATTOS, Márcio. *Forró Glocal: A Transculturação e Desterritorialização de um Gênero Músico-Dançante*. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). UECE/UFBA.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. *Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos*. Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

RAMALHO, Elba Braga. *Luiz Gonzaga: síntese poética e musical do sertão*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

REUTERS. *Universidade Britânica entrega 1º diploma em estudo dos Beatles*. Caderno Pop & Arte. Publicado em: 26/01/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/01/universidade-britanica-entrega-1o-diploma-em-estudo-dos-beatles.html> . Acessado em: 01/5/2012.

UOL. *Universidade do RJ tem curso sobre a história dos Beatles*. Educação. Publicado em 05/04/2012. Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/05/universidade-do-rj-tem-curso-sobre-a-historia-dos-beatles.jhtm> . Acessado em: 01/05/2012.

VIEIRA, Sulamita. *O sertão em movimento: a dinâmica da produção cultural*. São Paulo: Annablume Editora, 2000.

Contribuições da música para a inclusão educacional do aluno com paralisia cerebral na Rede Municipal de Manaus: uma abordagem sócio – histórico – cultural.

Samuel Vinente da Silva Júnior
samueljunior.ns@gmail.com

Maria Almerinda de Souza Matos

Resumo: A paralisia cerebral é causada por uma lesão que ocorre geralmente na primeira infância, devido à falta de oxigenação no cérebro. Com o paradigma da inclusão social/educacional garantido em lei através de movimentos sociais e documentos, o educando com essa deficiência tem acesso e permanência garantida através de adequações curriculares, metas no projeto político - pedagógico, e contribuição da música propiciando o desenvolvimento das motricidades fina e grossa do aluno, e o desenvolvimento de suas potencialidades. Apresentamos neste trabalho uma revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista a importância da música para a inclusão destes educandos. A abordagem é qualitativa, pois é necessário considerar que a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e dos fenômenos sociais está mais apreendida por meio da aproximação entre eles, tendo em vista a teoria sócio-histórico-cultural que fundamenta este trabalho, por entendermos que o homem é um ser capaz de intervir na história, transformando-a e si mesmo através das interações sociais. Os resultados parciais baseiam-se na verificação de procedimentos metodológicos utilizados para a inclusão do aluno com paralisia cerebral através da contribuição da música e do movimento para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo através de projetos pedagógicos interdisciplinares.

Palavras-chave: Música, Paralisia cerebral, Teoria sócio-histórico-cultural.

1. Aspectos legais para a inclusão educacional do aluno com paralisia cerebral

A atual legislação brasileira garante o acesso dos alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino de todo o Brasil. Isso se dá mediante o que afirmam documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no ápice de constituição das políticas públicas inclusivas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo a atual política:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Daí, percebemos que além de ser político e pedagógico, o movimento por uma educação inclusiva, que assegure o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente os com paralisia cerebral, é considerado também cultural e principalmente social. A educação especial é entendida na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96) como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2010, p. 43).

A partir daí, as políticas públicas educacionais inclusivas tornam-se mais fortes para a efetivação do direito que esses alunos têm de estar na escola. O modelo de sociedade no qual estamos inseridos, negou por muitos anos o paradigma de inclusão social e educacional. Mas, desde a abertura política do país e da implantação das políticas públicas educacionais inclusivas, tem sido dadas oportunidades para que os deficientes tenham acesso a uma educação de qualidade.

O público-alvo definido pela atual política nacional de 2008 considera deficiente o aluno que tem limitações de todas as ordens, como por exemplo:

[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9)

Situado no grupo com impedimentos de ordem física, os alunos com paralisia cerebral tem seus direitos assegurados em lei, pois paralisia cerebral é o termo usado para designar “desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo”. (BOBATH, 1984, p. 1)

O desenvolvimento global de uma criança com paralisia cerebral é mais lento em todos os aspectos, mas não deixa de ser possível. Assim, é através “do brincar, do cantar e do dançar”, que a criança é capaz de construir, executar, e principalmente, aprender.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 10)

Compreendemos a música como linguagem e forma de conhecimento. Uma educação voltada para o aluno com paralisia cerebral deve levar em consideração as diferenças individuais, visando oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, os interesses, os estilos e modos diversos de aprendizagens, além da necessidade de desenvolver as potencialidades desses educandos. A criança com paralisia não pode ser considerada doente, mas como uma pessoa com características específicas, de onde decorrem necessidades especiais. Sendo assim:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p. 49)

A consideração das necessidades educacionais especiais da criança com paralisia cerebral é importante para que se possa intervir na sua escolarização através da música. Desse modo, “os aspectos físicos, sociais e psicológicos devem ser considerados sempre simultaneamente, e nenhum deles é mais importante do que os outros”. (CAMARGO, 1995, p. 31).

Devemos então propiciar os momentos de interação nessa perspectiva do sócio-histórico-cultural, tornando-nos facilitadores do processo de inclusão de tais crianças, interagindo com elas, como se fôssemos parte o extensão do seu próprio corpo, auxiliando-as buscando “fazer com ela” e não, como o incorreto “fazer por ela”.

2. Uma abordagem sócio-histórico-cultural da música e do movimento: o aluno com paralisia cerebral como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem

Segundo o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é possível afirmar que num contexto histórico-cultural, a música está presente em nossa cultura “[...] por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias [...]” (BRASIL, 1998, p. 48)

No que diz respeito ao contexto histórico-cultural da criança com paralisia cerebral, é proposto que a música e o movimento sejam presentes na vida destas crianças desde cedo, servindo como aliados no processo de ensino e de aprendizagem, focalizando o sujeito em suas especificidades, pois ela está sempre:

[...] presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (BRASIL, 1998, p. 47)

Partindo do exposto acima através do Referencial Curricular da Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, entendemos a música como integrante de contextos históricos específicos de determinadas sociedades, existente em diversas situações da vida humana. Pode-se afirmar que a música desempenha ampla influência sobre a mente, pois se trata de uma linguagem capaz de despertar diversos sentimentos e emoções no ser humano, permitindo a ampliação de diferentes habilidades e promovendo maior sociabilidade entre as pessoas.

Nessa perspectiva, o movimento pode desenvolver por meio da prática musical um espaço de inclusão para crianças com necessidades educacionais especiais em atendimento nas escolas que integram o Atendimento Educacional Especializado – AEE, proposto pela atual Política Nacional de Educação Especial. No que se refere à fundamentação teórica desta investigação, analisamos o interacionismo proposto por Vygotsky, através de sua teoria sócio-histórico-cultural:

[...] encontramos uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo vivo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. Nessa teoria é dado destaque às possibilidades que a criança dispõe a partir do ambiente em que vive. O pensamento infantil, amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a capacidade de autorregular. [...] o processo de formação do pensamento é portanto, despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações. (GODÓI, 2006, p. 14).

Sendo assim, a música e o movimento contribuem para a formação de um cidadão mais crítico, ativo e reflexivo, sendo capaz de intervir na realidade e transformá-la, é necessário levar em conta que a criança e o professor interagem entre si e aprendem uns com os outros.

Na perspectiva de Vigotskii (2010), o indivíduo a partir de sua inserção num contexto cultural e sua interação com os membros do grupo em práticas que foram social e historicamente construídas, incorpora de forma ativa as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. Tendo em vista que a infância é uma das fases de experimentação e é onde ocorre a formação de identidades, é necessário valorizar e estimular a circulação das diversas práticas de movimento e música, principalmente nessa faixa etária.

O país conta com uma imensa e variada gama de manifestações de cultura popular, sendo um campo amplo, diversificado e também complexo. Por isso, torna-se interessante verificar nesta pesquisa, como estes itens contribuem para uma formação mais sólida de princípios como o amor, o respeito, o zelo e o compromisso que nortearão a vida das crianças inseridas no grupo e tem contribuído para o desenvolvimento histórico e cultural dos alunos com paralisia cerebral, tendo em vista a visão de que homem e mundo são indissociáveis, e através da dança, o homem se expressa e intervém sobre o mundo.

Verificamos o desenvolvimento de atividades musicais que incluíam oficinas de música, construção de bandinha rítmica, criação de instrumentos pedagógico-musicais com materiais recicláveis e principalmente a exploração corporal através de atividades rítmico-melódicas, o que possibilitou maior interação entre as dimensões afetiva, cognitiva, motora e social, permitindo dessa maneira, maior socialização da criança no contexto social em que ela está inserida, dentro ou fora da escola. Os fatores importantes que foram considerados no desenvolvimento global da criança são a motricidade, o tônus, a postura, a experiência com o corpo, a linguagem e a comunicação.

Participam desse processo crianças na faixa etária de quatro a doze anos de idade, estudantes de escolas públicas da cidade de Manaus que apresentam necessidades educacionais especiais. Além disso, as atividades artísticas baseadas na música e no movimento rítmico contribuem para os tipos de comunicação da criança com paralisia cerebral, tais como: gestual, em que por meio de gestos que acompanham, reforçam e dão expressão à fala, a criança com paralisia, antes sem condições de fala, passava a comunicar-se, mesmo de forma deficiente e enrijecendo os músculos; falada, com o aumento da preservação da capacidade respiratória, as crianças buscavam transmitir as vibrações procedentes das atividades propostas pelo professor; escrita, através do desenvolvimento da motricidade fina, em letra cursiva e principalmente de forma, as crianças desenvolveram dia após dia a escrita.

Portanto, a proposta da educação inclusiva para o educando com paralisia cerebral implica abertura às diferenças, atendimento a todos com qualidade, abarcando as necessidades e potencialidades de cada indivíduo. Uma das grandes e atuais discussões no que se refere ao processo de inclusão se dá na maneira de como os educadores concebem a forma de trabalhar a música em sala de aula, a adaptação pedagógica e a organização física do ambiente escolar. Desse modo, o referencial teórico baseado nos estudos da teoria sócio-histórico-cultural abrange o ser de forma global, e trabalham o desenvolvimento corporal através de atividades rítmico-melódicas.

Quanto aos resultados, pretende-se que este projeto venha possibilitar às crianças o desenvolvimento global de suas habilidades, observando as mudanças sócio-emocionais que poderão acontecer no decorrer das atividades realizadas, como ressignificação de habilidades de comunicação sensorial e motor que contribuem para a prontidão da fala e linguagem no processo da intervenção pedagógico-musical.

Referências

BOBATH, R; BOBATH, B. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1984.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume III: conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Sílvia; SOUZA, Berenice. Manual de ajuda para pais de crianças com paralisia cerebral. 9. ed. São Paulo: Pensamento, 1999.

GODÓI, Ana Maria de. **Educação infantil**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

DIRECIONANDO O FOCO DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Talitha Couto Moreira
Universidade Federal de Minas Gerais
talithacouto@yahoo.com.br

Rosângela Pereira de Tugny
Universidade Federal de Minas Gerais
rtugny@gmail.com

Resumo: Os estudos de gênero, após muitos anos de acúmulo em debates, têm trazido novas perspectivas a respeito das categorias-chaves envolvidas nessa reflexão, como sexo, sexualidade, e a própria categoria “gênero”. O presente trabalho tem como foco a reflexão sobre as possíveis interseções entre as áreas de gênero e educação musical, partindo da relativização de conceitos referentes às discussões de gênero em direção à reflexão sobre um trabalho acadêmico realizado em âmbito nacional, que relaciona as temáticas de gênero e educação musical. Parte-se da premissa de que a incorporação de debates de gênero em reflexões tocantes à educação musical tem o potencial de enriquecer a compreensão de gênero assim como dos processos educativos relacionados à música, além de instituir um novo olhar sobre a própria música em última instância.

Palavras-chave: Gênero, Educação Musical, Categorias de Gênero.

Educação musical e a problemática de gênero

Muitos estudos foram realizados em diversos países a respeito das relações existentes entre gênero e educação, da formação de identidades sexuais no meio escolar, assim como a respeito do papel da escola enquanto reprodutora de valores do ideal social dominante em determinadas culturas (BOURDIEU, 1970; BRANDÃO, 1981; DAYRELL, 1996; GREEN, 1997). Porém menor literatura é encontrada a respeito das relações existentes entre gênero e educação musical.

Foi com o intuito de estudar as interseções entre relações de gênero e música que a pesquisa de mestrado por mim desenvolvida, hoje em andamento, tinha inicialmente o propósito de compreender a formação das identidades de gênero através dos processos de educação musical, assim como detectar divisões sexuais das práticas musicais em meio ao contexto da escola regular em Belo Horizonte, Minas Gerais. Partia-se do pressuposto, colocado por Green (1997), de que a escola enquanto transmissora do saber musical é mantenedora e reprodutora da ideologia da divisão sexual das práticas musicais assim como do pensamento musical ocidental.

Nessa perspectiva, a escola em uma cultura patriarcal mantém ideologicamente relações de dominação existentes entre classes sociais, gêneros e etnias. Como patriarcado, Green (1997) define:

[...] uma estrutura social na qual existem múltiplas relações de poder, incluindo poder econômico, físico e o poder discursivo de construir “verdades”, porém onde o equilíbrio geral de poder é controlado por homens mais do que por mulheres³⁰(GREEN,1997, p. 13).

³⁰ a social structure in which there are multiple relationships of Power, including economic Power, physical Power and the discursive Power to construct ‘truths’, but in which the overall balance of power is held by men rather than by women.

No que tange as práticas musicais, como exposto pela mesma autora, a história ocidental é marcada pelo que ela chama de “patriarcado musical”, onde há a divisão do trabalho musical em uma grande esfera pública masculina, e uma grande esfera privada feminina.³¹

É necessário, ainda, o aumento de estudos que falem da formação do ideal patriarcal através dos processos de educação musical. Isso envolve, entre outras relações, as relações de gênero perpetuadas através da segregação entre práticas musicais, que têm na escola um grande palco de desenvolvimento. Como dito por Lucy Green, a sala de aula de música pode clarear alguns dos processos envolvidos na formação da identidade sexual, através da observação da própria experiência musical (GREEN, 1997).

Já no projeto inicial da presente pesquisa em andamento, as questões giravam em torno da concepção de que o olhar direcionado através das análises de gênero continha o potencial de transformar a visão sobre as práticas musicais, as escolhas dos estudantes por estilos musicais, e até mesmo sobre a própria música, ou músicas em questão. A construção das identidades de gênero por meio de tais instâncias, por meio da ação conjunta de professores e estudantes, numa negociação das normas de gênero e sexualidade vigentes na ideologia patriarcal, constituiu um ponto importante a ser problematizado.

A historiadora Joan Scott escreve a respeito de gênero enquanto categoria de análise social, onde este passa a configurar um meio de decodificar o significado e compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Começa-se assim a compreender a relação recíproca existente entre gênero e sociedade, formas particulares através das quais “[...] a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1990, p. 89).

Foram realizadas, com a influência de tais perspectivas, etnografias de aulas de música em turmas de ensino médio de duas escolas de ensino regular em Belo Horizonte, Minas Gerais. Durante as observações, vários aspectos saltavam aos olhos, como a forma como os jovens se relacionavam, quais eram as atitudes tomadas, corpos desenvolvidos, cheiros, cores e texturas utilizadas, para que eles afirmassem sua sexualidade perante o grupo ou perante si mesmos. Nesse sentido as práticas musicais e a própria música em si eram entendidas como parte de atitudes afirmativas, ou subversivas com relação ao ideal patriarcal. Pude perceber como a música era algo importante em suas vidas, sendo motivo para vários sentimentos, desde agonia, desprezo, até o mais profundo prazer e identificação. Também, como podiam ser variados e variáveis as posturas tomadas frente às negociações de gênero. Hoje poderia dizer que não se tratava de um único contexto e posições individuais diferentes, mas para cada posicionamento, para cada performance, a possibilidade de existência de realidades múltiplas. Assim, não havia apenas uma forma de exercer o ser mulher ou de exercer o ser homem, como não havia uma única forma de relacionamento entre os seres mulher e entre os seres homens.

Contudo, ao retornar com os cadernos de campo para a pesquisa, com o intuito de interpretá-los, de refletir sobre aquelas experiências, deparei-me com uma grande inconsistência teórica de minha parte no que dizia respeito às teorias de gênero. O que havia acumulado neste âmbito apenas me possibilitou encontrar em meio às etnografias meras constatações, confirmações de resultados das pesquisas dos autores/as de referência. Havia uma tendência em minha visão, a procurar por evidências de dominação ou subordinação das mulheres naquele contexto, além de generalizar conceitos-chaves na discussão de gênero, como os de dominação, opressão, feminino, masculino, masculinidade, feminilidade, sexo, gênero, sexualidade, homem, mulher, entre tantos outros. Dessa forma, a complexidade dos processos em questão corria o risco de ser reduzida a mais uma constatação de subordinação das
³¹ A esfera pública engloba o local do trabalho remunerado, e a esfera privada a do trabalho doméstico não remunerado (cuidado da casa e dos filhos, educação dos mesmos nos primeiros anos de vida, entre outras atividades). No patriarcado, homens circulam mais pela esfera pública, enquanto mulheres circulam mais pela esfera privada. Com a industrialização as mulheres têm ocupado também a esfera pública, na maioria das vezes em áreas que mantêm muitas das características da esfera privada, como o serviço doméstico e de enfermagem (associado ao cuidado materno), que passam a ser trabalhos remunerados (GREEN, 1997, p.13).

mulheres em meio à sociedade patriarcal. Scott chama atenção para os limites de abordagens descritivas que não questionam conceitos disciplinares dominantes, ou mesmo que não problematizam tais conceitos a fim de abalá-los e até mesmo transformá-los (SCOTT, 1990, p. 74).

Foi nesse sentido que fui à procura de um aporte teórico mais consistente no tocante às discussões de gênero. Nessa busca, foi possível perceber uma tendência no âmbito teórico, crescente em relação às décadas mais recentes, de uma relativização de construtos antes tidos como naturais ou fixos, como as categorias de sexo, gênero e sexualidade, e até mesmo de fronteiras ou dualismos estruturantes do pensamento ocidental, como as fronteiras entre natureza/cultura, biológico/cultural, animal/humano, orgânico/máquina. Tais teorizações vieram muito a calhar para meus questionamentos, já que presenciava uma necessidade de transpor os limites de categorias normativas e classificações que não abarcavam toda a complexidade de experiências, subjetividades e performances a que tinha tido acesso durante as etnografias em sala de aula.

Diferentes perspectivas sobre gênero

A respeito da desestabilização de tais construtos, Sarti (2004) aborda a categoria de um *sujeito mulher universal*, muitas vezes evocado pelos movimentos e teorizações de cunho feminista, que embora diga respeito às mulheres como um todo, não existe abstratamente, pois se refere a mulheres em contextos sociais específicos e diversos, o que divide estruturalmente o universo que se entende como feminino. Assim:

[...] as mulheres não constituem uma categoria universal, exceto pela projeção de nossas próprias referências culturais. As mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos. A análise do feminismo, portanto, não pode ser dissociada do contexto de sua enunciação, que lhe dá o significado (SARTI, 2004, p. 44).

Nesse sentido, segundo a autora, a prática antropológica possui o potencial de distanciar uma perspectiva universalista e abstrata, quando se constitui de uma atitude dialógica contrária a uma identidade comum e unificadora (SARTI, 2004, p. 46).

A condição das mulheres como inscrita em uma natureza imutável vem sendo contestada a partir da percepção de que a realidade de cada cultura é constituída socialmente. Assim, como realizado nos estudos na Antropologia, o próprio conhecimento torna-se objeto de estranhamento, a partir da relativização das próprias categorias operantes, entendendo-se que falar de termos como mulher, dominação, opressão das mulheres, desigualdade entre homens e mulheres, implica pensar em uma série de pressupostos implícitos, categorias correlatas, relativas a uma produção de conceitos produzidos em contextos culturais específicos (FRANCHETTO et al., 1981, p. 31).

Carneiro traz a contribuição da experiência histórica diferenciada vivida por mulheres negras³², a qual não é reconhecida pelo discurso clássico sobre a opressão da mulher, assim como a diferença qualitativa do efeito da opressão sobre a identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2003, s.p).

A própria categoria “gênero”, como relata Scott (1990), começou a ser utilizada, em sentido mais literal, como uma forma de se referir à “[...] organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 72). Destaca que tal termo está repleto de possibilidades não examinadas. Em épocas posteriores, o termo parece ter surgido com

32 Poderia-se incluir aqui a questão das mulheres indígenas, orientais, imigrantes latinas, lésbicas, dentre tantos outros recortes possíveis na reflexão sobre a diversidade de mulheres à qual se refere a categoria Mulher, entendida como não homogênea, em constante processo de construção e desconstrução de limites, fronteiras.

a pretensão de enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo, indicando uma rejeição da hipótese do determinismo biológico implícito em termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Passou ainda a denotar construções culturais, que seriam “[...] a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres” (SCOTT, 1990, p. 75).

A respeito da construção das identidades de gênero, Scott reflete que trata-se de um processo altamente instável, que envolve diferenciação e distinção, os quais exigem a supressão de certas ambigüidades e elementos de oposição, a fim de criar a aparência de uma coerência ou uma compreensão comum (SCOTT, 1990, p. 82). Ainda, as próprias idéias conscientes de masculino e feminino são mutáveis de acordo com suas utilizações contextuais, o que torna ainda problemáticas as categorias de “homem” e “mulher”. A partir de tal interpretação, o masculino e o feminino não são características inerentes, mas construtos subjetivos ou ficcionais. O sujeito encontra-se assim, em um constante processo de construção.

Além disso, os conceitos normativos que expressam as interpretações dos significados simbólicos de gênero tentam delimitar e conter suas possibilidades interpretativas, tomando “[...] uma forma típica de oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e o da mulher, do masculino e do feminino” (SCOTT, 1990, p. 86).

Na visão da autora,

Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1990, p. 93).

A autora Judith Butler (2003) chama atenção para o problema político envolvido na concepção, presente no feminismo, de que o termo *mulheres* denota uma identidade em comum. Butler lembra que o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente e até mesmo consistente nos diversos contextos históricos, além de haverem interseções de gênero com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (BUTLER, 2003, p. 20).

Traz ainda a reflexão a respeito de uma construção variável das identidades de gênero, e nessa perspectiva, a identidade do sujeito é potencialmente contestada pela “[...] distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo” (BUTLER, 2003, p. 24). Apesar de os sexos permanecerem não problematicamente binários, o que será ainda questionado pela autora, não há razão para o gênero obedecer também a tais binarismos. A hipótese de um sistema binário de gêneros exprime uma relação mimética entre sexo e gênero na qual o gênero reflete o sexo, ou por ele é restrito. Quando, por outro lado, pensa-se na construção do gênero como independente do sexo, o próprio gênero se torna um “artifício flutuante” (BUTLER, 2003, p. 24).

Até mesmo as construções binárias do sexo, referentes ao binômio homem/mulher, são questionadas pela autora como construções variáveis. Escreve: “Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais?” (BUTLER, 2003, p. 25). Se o caráter imutável do sexo torna-se contestável, talvez este seja entendido como tão culturalmente construído como o gênero, ou então que o sexo talvez sempre tenha sido o gênero, e a distinção entre ambos passa a ser absolutamente nenhuma.

A autora reflete a respeito do significado de “identidade” que está por trás da noção de uma identidade de gênero fixa, coerente e persistente ao longo do tempo. Pondera se não seria a “identidade” um ideal normativo antes que uma característica descritiva da experiência, melhor dizendo, a coerência, a continuidade da “pessoa” não se tratam de características lógicas de sua condição, mas de “normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas” (BUTLER, 2003, p. 38).

Nesse sentido, a idéia de uma identidade de gênero única, coerente, relativa a um dos dois pólos da masculinidade ou feminilidade, em uma lógica binária de sexualidade, poderia ser substituída pela noção de “performance de gênero”, onde este é performativamente produzido a todo momento e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero (BUTLER, 2003, p. 48). Assim, Butler apresenta a idéia de que “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48). O gênero assim como a identidade de gênero, constitui-se na própria performance.

Contribuições para a Educação Musical

Após reflexões junto à orientadora da presente pesquisa de mestrado, o foco de pesquisa passou a ser o de revisitar uma seleção de trabalhos acadêmicos já realizados sobre a temática de música e gênero no Brasil, tendo como arcabouço toda uma produção teórica no tocante aos estudos de gênero. Tal reflexão faz-se no sentido de analisar os pressupostos sobre a temática de gênero que influenciaram e foram expressos em tais trabalhos.

Um dos trabalhos em questão trata-se da dissertação de mestrado de Helena Lopes Silva (2000)³³, na qual a autora, através de um estudo de caso, procurou compreender a construção da identidade de gênero no espaço escolar, em um colégio de Porto Alegre (RS). Foi escolhida para tal pesquisa uma turma de 8ª série de Ensino Fundamental. O referencial teórico consistiu de autores que trabalharam nos campos de gênero, escola e educação musical, numa perspectiva relacional (SCOTT, 1995; LOURO, 1995, 1997, 1999). Seu estudo analisa a construção das identidades de gênero reveladas pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos da mídia, feitos pelos alunos (SILVA, 2000, ix).

A autora parte do pressuposto, defendido por Scott em entrevista concedida a Grossi, Heilborn e Rial (1998) de que “gênero é a organização social da diferença sexual” e de que “ele não se refere apenas às idéias, mas também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais”.

Um dos pontos relevantes do trabalho de Silva trata-se da importância da análise e reflexão sobre o conceito de gênero para a interpretação de situações didático-musicais no espaço da escola regular (SILVA, 2000, p. 8), além de trazer um olhar direcionado pelo viés de gênero em direção às preferências musicais expressas pelos estudantes, assim como à educação musical e à própria música em última instância.

Outra observação importante trazida pela autora, a partir de suas observações, foi a reflexão sobre o papel da escola enquanto produtora e reprodutora da divisão binária de gêneros. Acredita que a compreensão da construção da identidade de gênero associada à música, e em seu estudo de caso expressa através das preferências musicais dos estudantes e pelo uso simbólico da música veiculada pela mídia, possibilita aos educadores musicais uma maior compreensão sobre as resistências apresentadas com relação ao repertório proposto na aula de música bem como a valorização da Educação Musical como área de conhecimento fundamental para a formação da identidade (SILVA, 2000, p. 145).

No entanto, Silva relata desafios ao longo de sua pesquisa, no tocante à relativização de categorizações e conceitos relativos à temática de gênero, que em muito poderiam ser enriquecidos através do diálogo com o acúmulo das teorias de gênero, anteriormente exemplificadas neste trabalho.

Tal autora narra uma mudança de concepção de gênero, ao longo de suas leituras e observações no campo empírico, onde as perspectivas passaram de uma visão rígida, caracterizada pela divisão binária do masculino e do feminino, caminhando em direção a uma concepção flexível de gênero (SILVA, 2000, p. 3).

Silva relata a dificuldade em transpor os limites das categorizações fixas de gênero, ao longo de sua experiência em campo. Segundo a autora, “Pela forma como a nossa sociedade está organizada, pude perceber uma tendência a querer enquadrar meninos e meninas em estereótipos de gênero socialmente estabelecidos” (SILVA, 2000, p. 145). Tal tendência tem o potencial de generalizar, tornar fixas as várias performances de gênero e toda complexidade de experiências a que se tem acesso no cotidiano, a fim de enquadrá-las em padronizações que nem sempre levam em conta diversas possibilidades negadas ou suprimidas.

Não somente tais trabalhos na área de musicologia, mas também as reflexões relativas a processos de educação musical têm muito a ganhar com as análises direcionadas a partir do viés de gênero. Silva cita Vianna (1997), segundo a qual no Brasil “as pesquisas sobre gênero e educação vêm se desenvolvendo separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte” (VIANNA, 1997, p. 121). Numa perspectiva relacional, gênero constitui qualquer aspecto da experiência humana, interagindo com as demais atividades e relações sociais. Dessa forma, nas palavras da autora: “[...] a omissão do fator de gênero pode trazer vieses para a compreensão de toda e qualquer proposta de qualidade de ensino” (VIANNA, 1997, p. 123-124).

33 Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um Estudo de Caso (SILVA, 2000).

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 1.ed.rev. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero – Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Prefácio e Capítulo 1.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir da perspectiva de gênero*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO. Durban, África do Sul, em 27-28 de agosto 2001. Anais... Publicado em espanhol na revista LOLA. Disponível em <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>> Acesso em: 28/03/2012

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FRANCHETTO, Bruna et al. Antropologia e Feminismo. In: FRANCHETTO, B. et al. (coords.) *Perspectivas antropológicas da mulher* (1). Rio de Janeiro: Zahar, 1981, pp. 11-47.

GREEN, Lucy. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. 2 ed. Bury St Edmunds: Arima publishing, 2008.

GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: University Press, 1997.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. *Entrevista com Joan Wallach Scott*. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.114-124, 1998.

LOURO, Guacira L. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 101-132, 1995.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis : Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

SARTI, Cynthia Andersen. *O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória*. Revista Estudos Feministas, v. 12, n. 2. Ago. 2004, pp. 35-50. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/node/39>>. Acesso em 17 nov. 2011.

SCOTT, Joan. W. *Gênero como uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Vol. 15, n. 2, jul./dez, p. 71-99, 1990.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, 1995.

SILVA, Helena Lopes da. *Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Música. PPGM/UFRGS, 2000.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Júlio G., SOUZA, Maria do Carmo C. (Orgs.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-129.

Educação Musical e Diversidade: desafios do educador musical na educação básica

Washington Nogueira de Abreu
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
washingtonlmusic@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre um tema relevante na educação musical: a diversidade musical na educação básica, relacionando sempre, a realidade sociocultural dos alunos com as estratégias pedagógicas do Educador Musical que tem a missão de conduzir um aprendizado significativo como forma de apreensão de conhecimento, sem desvalorizar a identidade cultural do indivíduo. Com base em uma pesquisa bibliográfica, que abordou estudos e publicações atuais de grande relevância da área de Educação Musical, bem como na área da Sociologia, Antropologia e Etnomusicologia que no decorrer das décadas, nos proporciona uma (re) leitura na contemporaneidade. Podemos perceber que o educador tem grandes desafios na condução de sua regência metodológica em uma sociedade heterogênea. Por isso alguns desafios foram encontrados, dentre eles: respeito às diferenças, valorização do cotidiano, lidar com a heterogeneidade, dentre outros.

Palavras-chave: educação musical, contemporaneidade, diversidade.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre um tema relevante na educação musical: a diversidade musical na educação básica. Para isso iremos comentar sobre o educador musical e suas práticas instigando-o a pensar e re-pensar suas metodologias dentro da sala de aula, propiciando uma dimensão: humana, educacional, sócio e cultural no processo de ensino-aprendizagem. Devemos valorizar a diversidade e heterogeneidade, dos educandos, como fatores preponderantes na formação do indivíduo, que por sua vez tem sua identidade preservada pelo convívio social no contexto cultural, e ao mesmo tempo, por sua aprendizagem constante nos diversos ambientes de ensino, de forma a entendermos que a música faz parte da vida cotidiana do indivíduo conduzindo-o à construção de seus próprios conceitos em seus próprios “mundos musicais” (ARROYO, 2002b). Para que isso aconteça, faremos algumas considerações com um referencial teórico que englobe a educação musical como área do conhecimento que dialoga com outras áreas como a Antropologia, Sociologia, e tem a finalidade de conduzir o despertar do aluno na busca constante pelo conhecimento. Assim sendo, discutiremos sobre diversidade musical segundo as professoras Oliveira (2006), Beineke (2003) e Penna (2001); Contemporaneidade e cotidiano segundo as professoras Arroyo (2002a) e Souza (2008, 2010); diversidade e cultura como identidade humana, segundo o professor Ricardo Queiroz (2000, 2005, 2011); a busca do professor para o entendimento do aluno como um todo no processo segundo Morin (2000, 2003), Freire (1996); e por fim, utilizaremos a Constituição Federal (1988) e os referenciais do Ministério da Educação e cultura (1997, 2010).

Aspectos da legislação e da cultura no ensino de música

Sabemos que todos têm direito à educação. Segundo a LDB 9394/96 é afirmada que a educação acontece desde a convivência familiar até o convívio social escolar,

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 7).

A música também deve estar nessa afirmação, principalmente porque assegura ao aluno o acesso à educação

musical através da Lei 11. 769/2008³⁴. A partir disso surgem algumas questões: Será que estamos direcionando essa educação realmente? Será que estamos respeitando a diversidade em nossa sala de aula? Estamos prontos para encarar a heterogeneidade dos alunos? O que musicalizar? Por que musicalizar? E como musicalizar na diversidade?

Segundo Queiroz “a música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade” (QUEIROZ, 2011, p.19). Temos que fazê-los pensar constantemente em sua própria cultura, dando oportunidades de conhecer outras e integrá-las ou mesmo absorvê-las dando assim, mais e mais possibilidades de interagir com a diversidade tornando-os críticos em suas apreciações sem descaracterizá-los de suas “tribos”. Para que tenhamos resultados pertinentes de ensino-aprendizagem na educação musical no cotidiano heterogêneo, precisamos compreender como a música se relaciona com essa diversidade e como esse aprendizado volta ao cotidiano de forma a contribuir na transformação da interação entre meio e educação. O educador precisa conhecer bem sua comunidade educacional, colhendo informações importantes da cultura local para poder construir sua metodologia pedagógica de ensino. Desse modo, tornar-se um educador/pesquisador que se interesse por investigar qualitativamente, através de reflexões constantes sobre a sua prática docente, tem que ser uma ideologia, tendo em vista melhorias em todo o processo de sua metodologia pedagógico-musical. Precisamos compreender e valorizar a música como fenômeno cultural comum onde pessoas têm suas identidades de acordo com seu cotidiano sociocultural na perspectiva de incluir a educação musical como área do conhecimento e direcioná-la para uma educação significativa no contexto das diversas manifestações culturais existentes. Segundo Queiroz:

pensando numa definição mínima de cultura como conceitos e comportamentos aprendidos, e entendendo-a como um sistema comum a determinado grupo e/ou contexto, é possível afirmar que ela é fator determinante para a caracterização de todo processo que envolva relações sociais, dentre os quais os processos de ensino, aprendizagem, configuração e consolidação da música (QUEIROZ, 2005, p. 51).

Como educadores, devemos lembrar que os alunos não são iguais, ou seja, têm conhecimentos, modos, cultura e ideais diferentes, por isso não podemos nem devemos ensinar da mesma forma se apropriando das “receitas prontas”. Devemos respeitar e valorizar as diferenças. Lembrar que cada indivíduo tem seu tempo de aprendizagem e que “a diversidade é inerente ao ser humano” (BEINEKE, 2003). Não podemos desvincular a diversidade da educação, porque não existe hegemonia em sala de aula. Precisamos fazer uma “mistura” de saberes culturais para que o aluno se aproprie de todo o aprendizado a partir de seu cotidiano. Mas como lidar com a heterogeneidade da educação musical na educação básica? Para tentarmos compreender essa questão, devemos ser educadores observadores, permitindo que os alunos se apropriem do conhecimento, mas intervindo quando necessário. Segundo Beineke,

para que uma ‘pedagogia das diferenças’ se torne possível, o professor precisa desenvolver uma ‘atitude observadora’ em relação aos alunos. [...] uma intervenção atenta para a diversidade sustenta-se na observação daquilo que vai acontecendo na sala de aula e na forma de ação diferenciada às necessidades apresentadas pelos alunos (BEINEKE, 2003).

As atividades em grupo são formas de tentar resolver esse questionamento. Apenas como exemplo cito uma experiência na Pós-Graduação – *Lato Sensu* em Educação musical na educação básica oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, onde realizamos algumas atividades em grupo nos diferentes Módulos. Tudo partia de um conteúdo, como por exemplo, a composição musical. Percebemos que estávamos com vários problemas a serem resolvidos: pessoas pensando ao mesmo tempo sem um ouvir o outro; diferentes habilidades, tentando se encontrar na produção; opiniões diversas que não chegavam a lugar algum. Foi nesse momento que vimos o quanto

³⁴ 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.

a diversidade é rica, pois, houve depois de muita conversa uma interação mútua de valores, unindo conhecimentos prévios aos que seriam adquiridos com o trabalho e em busca da construção de novos conhecimentos. Se nós educadores percebemos que em nossos trabalhos como alunos existem barreiras a serem ultrapassadas, então o que dizer na educação básica? Nesse sentido temos a afirmação de Beineke esclarecendo que “fazendo suas composições e arranjos, cada membro do grupo pode colaborar segundo suas possibilidades e interesses, manifestando também suas influências e preferências musicais. De acordo com as habilidades de cada um” (BEINEKE, 2003). Devemos fazer valer a participação de todos na aula, mesmo com suas angústias, interrogações, devem ser incluídas no processo de ensino-aprendizagem dando a oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades no aprendizado musical.

A educação musical na contemporaneidade

A educação na contemporaneidade tem que estar automaticamente ligado a convivência de gerações, e ao mesmo tempo unir as práticas sociais da modernidade bem como os meios de transmissão através da globalização que expandiu o território mundial em um simples “clic”. Sendo assim, Souza nos afirma que “as transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea” (SOUZA, 2008, p. 8). Com isso podemos nos apropriar de conhecimentos que até bem pouco tempo era desconhecido.

Temos que nos conscientizar que para a educação musical acontecer, precisamos reconhecer que o cotidiano do aluno é essencial para seu processo contínuo de aprendizagem, bem como não podemos desvincular a música de sua cultura, nem deixar de perceber que: sociedade, família, Igrejas, escolas, estão presentes como ambientes de formação musical e intelectual, assim como as mídias e tecnologias fazem parte da educação do indivíduo de forma direta ou indireta. Segundo Souza “para tal é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem” (SOUZA, 2010, p. 3). Estabelecer regras para uma metodologia no cotidiano, pode muitas vezes ser um equívoco, pois o que está na mídia hoje, amanhã pode não ser mais atrativo. E o aluno está atento a essas realidades que o rodeiam. Precisamos nos deixar envolver pelos estilos diferentes dos educandos, permitindo-lhes o acesso interminável aos conteúdos. Devemos dar-lhes a oportunidade de conhecer, com mais propriedade, o que já faz parte de sua vida, valorizando suas experiências musicais oriundas do contexto social pela “valorização da diversidade cultural, inclusão de diferentes culturas musicais na educação musical e a manutenção da música como uma experiência significativa também no contexto escolar” (ARROYO, 2002b, p. 102).

Muitas vezes não deixamos essa riqueza de “mundos musicais” diversos, chegar ao ambiente escolar por mero preconceito, ou simplesmente por não acreditar que suas experiências musicais sirvam para um processo de aprendizagem sistemática, pois “os vários mundos musicais nas sociedades contemporâneas permanecem ainda ‘invisíveis’ e inaudíveis a muitos educadores das escolas e academias” (ARROYO, 2002b, p. 105). Queiroz (2005) corrobora a mesma ideia afirmando que vários conflitos podem surgir ao limitarmos a liberdade de escolha dos estudantes. Para tanto, a “educação musical na Contemporaneidade é instigante, uma prática em vista das questões que nossos alunos trazem ou do que a sociedade, de modo geral, demanda de nós, educadores musicais. Entretanto, ele envolve uma teia complexa de aspectos teóricos e práticos [...]” (ARROYO, 2002a, p. 1).

O professor tem que se adequar a realidade dos alunos, pois ao trabalhar cotidianamente existe a possibilidade do imprevisível, por isso, deve estar preparado para encarar o imprevisto, uma vez que existe uma relação direta entre música, pessoas e sua cultura. Da mesma forma que a música está relacionada com outras áreas do conhecimento, a educação está relacionada à diversidade cultural educacional. Ainda segundo Arroyo,

essas questões constituem-se desafios dos mais significativos na pedagogia musical atual, uma vez que abarcam aspectos, como a valorização da diversidade cultural, inclusão de diferentes culturas musicais na educação musical e a manutenção da música como uma experiência significativa também no contexto escolar. (ARROYO, 2002b, p. 102).

Sabemos que muitas vezes o professor não faz uso do acervo de conhecimentos dos alunos e perde a oportunidade de construir um aprendizado significativo, pois “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 [...]” (BRASIL, 1997, p. 53). Quanto mais contato o educador mantiver com as diversas possibilidades de aprendizado musical, maior será sua capacidade de interagir no meio educacional, colocando, em prática, seus desejos e anseios diante de uma educação musical que possibilite ao aluno aprender construindo seus próprios conceitos, ou seja, fazendo e produzindo música, unindo assim, teoria e prática na construção do saber. Como nos afirma Freire “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Precisamos direcionar os ensinamentos, onde problemas têm que ser encontrados e solucionados e não cumular os alunos com conteúdos sem significado. Seria apenas sufocá-lo com informações. Segundo Morin, “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (MORIN, 2003, p. 21), ou seja, temos que estar atentos em nossas atitudes como educadores, “não devemos depositar conhecimento” (FREIRE, 1996). Devemos construir juntos, um aprendizado significativo para que todos sejam contemplados e não apenas os que são “habilitados” musicalmente. “As relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (MORIN, 2003, p. 25).

Segundo Kraemer “a sociologia analisa o comportamento de pessoas observando as influências sociais, instituições e grupos” (KRAEMER, 2000, p. 56). Na educação musical, essas concepções se entrelaçam principalmente em escolas regulares da educação básica em que há uma diversidade de informações demandadas dos alunos provenientes de várias realidades. Pessoas diferentes em diferentes níveis, têm suas vidas implexas por convivências sociais relevantes na formação de sua cultura e sua formação como cidadão. Essa dinâmica educacional vivenciada pelo educando é manifestada, sobretudo na escola, que é local de convivência social assistida, envolvendo os mesmos protagonistas num projeto de interlocução, isto é, o processo de ensino-aprendizagem dinâmico. Com esse pensamento, Queiroz nos afirma que “é a conjuntura desses elementos que constitui a vida dos indivíduos e que faz da escola um lugar plural e complexo” (QUEIROZ, 2011, p. 18), principalmente porque o ensino de arte vivenciado pelo aluno em seu *habitat* precisa ser considerado nas práticas escolares para que suas experiências locais sejam vivenciadas e reconduzidas à sociedade através de atos artísticos. Corroborando com esse pensamento, Penna nos afirma que “para tanto, é necessário reconhecer como significativa a diversidade de manifestações artísticas, ‘adotando’ a vivência do aluno como o ponto de partida para um trabalho pedagógico [...]” (PENNA *et al*, 2001, p. 165).

Para isso, a escola precisa, em sua estrutura curricular, garantir modificações, se necessárias, por parte do educador, para que todo aluno tenha o direito de aprender uma linguagem artística, participando ativamente das atividades propostas.

Como educadores, devemos compreender as várias manifestações culturais, bem como estilos musicais dos educandos propiciando uma (re) leitura das mesmas analisando-as e dando significados, pois estamos em uma democracia que nos oferece o direito da “livre expressão” (BRASIL, 1988). Devemos potencializar a diversidade dos alunos, principalmente porque todo saber é uma fonte inesgotável de valorização humana. Temos que estar preparados para todos os desafios, sendo sempre amparados por pesquisas em busca constante de qualificação e ao mesmo tempo atualizados com os referenciais teóricos para podermos desenvolver práticas pedagógicas musicais

que envolvam os educandos, possibilitando que se tenha um aprendizado mútuo na educação dialógica. Não podemos ficar estáticos, pois a Educação Musical como área do conhecimento está em constante processo de reconstrução. O educador, ao se deparar com a diversidade presente em seu ambiente de ensino, precisa estar preparado para possíveis mudanças que possibilitem lidar com as diferenças; trabalhar as várias vivências musicais culturais; planejar suas aulas para que valorize o conhecimento prévio do aluno; buscar alternativas que possibilitem a aprendizagem do todo e adequar seus conteúdos às diferentes realidades culturais. Não há mais espaço para um ensino vazio. Como nos questiona Oliveira,

até quando vamos estar nos cerceando como profissionais da música, fragilizando a nossa formação e os nossos valores, nos expondo à sociedade como professores, ao tentar sempre fazer opções entre isso ou aquilo? Precisamos estar preparados e fundamentados para fazer opções, buscar e implementar soluções diante da diversidade sociocultural que se apresenta (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Conclusão

Com essa discussão sobre diversidade e heterogeneidade na educação musical, o educador precisa permanecer atento ao meio cultural onde ele atua como regente da educação básica, para multiplicar ao máximo a cultura cotidiana de seus alunos, pois esse fato requer muita atenção e disponibilidade para se fazer valer das metodologias da pedagogia musical, dando aos alunos a possibilidade de se expressar individualmente ou no coletivo.

Trabalhar com a heterogeneidade é traçar metas a serem alcançadas sempre em relação à formação musical e intelectual do indivíduo, dando oportunidade de expressão para que ele volte ao seu cotidiano mais instigado a conhecer e participar do processo de ensino-aprendizagem na educação musical, e que seja revertido em ações no convívio humano, social, cultural. Respeitar as diferenças deve ser uma constante ao educador, sabendo que é essencial que o aluno se aproprie de seus conhecimentos prévios e traga-os ao ambiente escolar. Nenhum saber é fútil! Apenas precisamos direcionar o que não fora percebido pelo aluno, dando-lhes oportunidades de construir seus próprios conceitos e que sua participação na grande jornada do aprendizado seja para toda a vida por que temos e “somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas, ao mesmo tempo em que fazemos parte de uma sociedade, temos a sociedade como parte de nós, pois desde o nosso nascimento a cultura se nos imprime” (MORIN, 2000, p. 04). E com isso criamos nossa “Identidade Humana” (2000). Com base no exposto, será que estamos respeitando a diversidade e heterogeneidade das demandas culturais trazidas pelos educandos do seu meio sociocultural à sala de aula? Perseguir este questionamento é uma exigência que se faz aos educadores, tendo em vista o aperfeiçoamento continuado da prática pedagógica educacional.

Com base nos desafios do educador musical, devemos: respeitar e valorizar as diferenças, sem preconceitos; considerar o aluno a partir de suas vivências musicais no cotidiano; fazer valer a participação de todos na sala de aula; se adequar à realidade dos alunos; lidar cotidianamente com a possibilidade do imprevisível; contextualizar os conteúdos; o educador se manter em processo constante de formação; adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos; fazê-los pensar constantemente em sua própria cultura.

Não existe hegemonia na educação básica. Por isso não podemos nem devemos negar a diversidade na educação. A aprendizagem significativa deve ser direcionada dialogicamente para que haja uma interação mútua de valores entre educador, educando e meio.

Mesmo existindo dúvidas, o educador tem que está atento para fazer intervenções no processo de ensino-aprendizagem dando a oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades no trabalho com a música, construindo valores, onde todos sejam contemplados.

Necessitamos contextualizar os conteúdos, pois os alunos têm suas vidas entrelaçadas por convivências sociais relevantes na formação de sua cultura e de sua formação como cidadão imprimindo uma identidade própria. Como educadores precisamos estar em constante formação para podermos qualificar o ensino-aprendizagem do aluno, sem preconceitos, e acreditando em suas potencialidades. Além disso, é nosso dever fazê-los pensar constantemente em sua própria cultura, dando oportunidades de conhecer outros “mundos musicais” e integrá-los ou mesmo absorvê-los sem descaracterizá-los. Com isso compreendermos como a música se relaciona com essa diversidade e como esse aprendizado volta ao cotidiano de forma a contribuir na transformação do indivíduo e na interação entre meio e educação.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002a, Goiânia. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, 2002a, p. 18-29.

_____. Mundos Musicais locais e Educação Musical. **Revista em Pauta**. Porto Alegre, v. 13, n. 20, 2002b, p. 95-121.

BEINEKE, Viviane. **A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música**. v. 28 – n. 02, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/r5.htm>>. Acesso em 17/09/2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p. – (Série Legislação; n. 39).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leituras).

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Revista em Pauta**. Editora da UFRGS. v. 11, n. 16/17, abril/novembro 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.128p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho**. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, 25-33, mar. 2006.

PENNA, Maura; *et al*. **É este o ensino de arte que queremos?** . Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária. João Pessoa. 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, n. 10, março 2004. Porto Alegre, 2000.

_____. A Música como Fenômeno Sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MOUSINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005. 181 p.

_____. Diversidade musical e ensino de música. **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO, Educação Musical Escolar**. Ministério da Educação. Ano XXI. Boletim 08 - Junho 2011.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 278 p. (Coleção Músicas).

_____. Arte no ensino fundamental. I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro.

Entre a Educação Musical e a Crítica do Social

Ivânio Lopes de Azevedo Júnior
Instituição Universidade Federal do Ceará
E-mail ivanio@cariri.ufc.br

Resumo: Este trabalho consiste em uma apresentação sumária da pesquisa de doutorado que desenvolvo. O objetivo geral da tese é elaborar um novo programa filosófico para a Educação Musical à luz da Teoria Crítica do Social, a partir das reflexões estético-políticas de Walter Benjamin e Theodor Adorno. Meus esforços de pesquisa se direcionam para a investigação acerca do conceito de experiência musical, entendendo-o enquanto uma noção central no debate contemporâneo sobre os fundamentos da Educação Musical. Após a crítica, que desfiro, a uma versão recente da Filosofia da Educação Musical desenvolvida por Keith Swanwick, em suas obras *As bases para a educação musical* e *Ensinando música musicalmente*, que, por sua vez, compreende o significado da música sobre bases psicológicas, proponho um tratamento dialético da experiência musical que assume as contradições sociais como aspecto fundante da experiência com música. Por fim, após a análise das implicações do conceito de experiência musical no interior da alternativa crítica sugerida pela tese, passo a proposição de encaminhamentos práticos para uma pedagogia musical que assume o valor intrínseco das ideias de liberdade e emancipação humana.

Palavras-chave: Educação, Música, Social.

1. Para uma teoria crítica da Educação musical: elementos constitutivos do projeto de tese.

A presente comunicação consiste em um resumo do projeto de tese que venho desenvolvendo. Nas linhas abaixo, apontarei a questão central que está sendo investigada, bem como os referenciais teóricos utilizados, os objetivos dos meus esforços de pesquisa e a natureza metodológica do trabalho. Ao final, teremos uma visão de totalidade da tese e, também, uma noção de qual espaço ela pretende ocupar no interior da comunidade que reflete sobre os rumos da educação musical no Brasil e no mundo.

É comum encontrarmos, ao longo da história do pensamento, diferentes esforços no sentido de demarcar uma determinada área de pesquisa. Uma nova ciência, ou um novo campo de investigação, parece sempre demandar reflexões acerca de si mesma. Estas reflexões procuram justificar seus objetos e procedimentos próprios, visando à construção daquilo que lhe seria específico, isto é, sua identidade. Em meu projeto, proponho a investigação do caso da Educação Musical, primeiramente examinando o estado atual de sua reflexão propedêutica e, em seguida, propondo uma leitura mais radical e mais global do conceito que se apresentou, nas últimas décadas, como cerne do debate: a *experiência musical*.

Há na literatura recente algumas tentativas de construir um programa filosófico que medeie a relação entre educação e música, objetivando a constituição de um campo próprio de investigação. Para certos teóricos é possível estabelecer o específico da pedagogia musical. Esta área se diferenciaria, portanto, da educação em geral e da música em geral. Uma tendência bastante consolidada nesta direção se intitula “Filosofia da Educação Musical”. As obras de referência são: *Philosophy in new key*, de Susanne Langer, publicada em 1941 e *Philosophy of Music Education*, de Bennet Reimer, publicada em 1970. Estas obras aparecem em um momento histórico carente de justificativas para a inserção da

música nas escolas, daí pensadores da pedagogia musical esforçaram-se em fornecer um tratamento “mais científico” da experiência com música, no afã legitimar o estudo da matéria nas instituições educacionais.

As filosofias nascem de uma necessidade de justificativa da Educação Musical nas escolas norte-americanas. Como já mencionado, elas adaptam sua lógica à racionalidade das demais disciplinas do currículo. Sujeitando a esta lógica, a Educação Musical tem se legitimado como conhecimento, cujo lugar adequado é a escola (LAZZARIN, 2004, p.30).

A meu ver, apesar da nobre razão de inserir a música nas escolas, um programa filosófico construído com este fim se fragiliza pela simples razão de sujeitar o valor da música a uma necessidade pragmática e imediata, isto é, por assumir uma circunstância desfavorável enquanto razão de ser para um programa filosófico cujas pretensões são universais. O mais adequado seria, sob a ótica que proponho, tomar a experiência musical formativa enquanto possuidora de valor *per se*, o seu conceito, por conseguinte, exigiria uma investigação especulativa mais radical para que ulteriormente, talvez, fosse possível a proposição de sua positividade imanente. Em outras palavras, para a estabelecida FEM (Filosofia da Educação Musical), um elemento externo e contingente à música, a saber, a apropriação pedagógica e historicamente demarcada que os homens realizam, ou não, em suas instituições educacionais, terminou sendo o fim (*télos*) da reflexão filosófica. A FEM tentou demonstrar a necessidade da música na formação do espírito humano, colocando-a em uma relação simétrica diante das demais disciplinas, interpretando-a enquanto um tipo de cognição que, assim como as outras, gera ganho epistêmico aos indivíduos. A positividade da experiência com música estaria no fato dela promover algum tipo conhecimento justamente por ser uma forma simbólica.

O termo filosofia aqui parece carregar a tarefa de fundamentar, ou seja, de se estabelecer as bases sobre as quais deve se assentar todo o processo de educação por meio da música. À filosofia caberia elaborar ou, talvez, desvelar os princípios mais gerais da educação e da música para que, partindo de tais princípios, seja viável propor uma pedagogia eficiente. Sendo assim, a FEM se apresenta enquanto programa teórico que garantiria a identidade da educação musical e de tudo o que daí pode decorrer.

O pressuposto de que uma reflexão filosófica, que se pretenda fundamental, possa conquistar tais ganhos para uma determinada área do conhecimento, ampara-se em outra pressuposição, de matriz cartesiana³⁵: a de que uma vez estabelecidos os princípios, basta apenas derivar as consequências necessárias para que todas as ações particulares estejam justificadas. Desconfio de tais pressupostos e indago acerca da razão de ser de uma Filosofia da Educação Musical que se apresente com tais pretensões. Em outras palavras: por que a Educação Musical necessita de uma filosofia para fundamentá-la?

Para a FEM, aprender música é algo positivo, logo, todas as escolas devem inseri-la em seus currículos, restando aos teóricos da educação musical a tarefa de detalhar os motivos que garantiriam o sucesso da educação por meio de experiências musicais. O ponto de partida de que a música é uma espécie de conhecimento que deve ser mais bem compreendida e realizada pela experiência humana, apesar de intuitivo, é arbitrário, pois se agarra somente naquilo que seria o elemento positivo da experiência musical, não elevando ao nível do conceito o propriamente negativo dessa experiência estética. Aspecto este que só pode ser entendido por meio de uma interpretação que reconheça que a experiência com música traz em si as contradições sociais de seu tempo. Não nego que a música possa se constituir enquanto um modo particular do conhecer, mas rejeito que tal pressuposto seja tanto um princípio evidente quanto a intuição mais fundamental acerca da música.

35 Refiro-me a tese epistemológica, de René Descartes, defensora da ideia de que os conhecimentos verdadeiros e indubitáveis das ciências deveriam ser deduzidos de um princípio primeiro, verdadeiro, cujo seu conteúdo claro e distinto seria a garantia dos ganhos gerados pelas ciências da natureza. Tal assertiva pode ser encontrada em *Regras para a orientação do Espírito* (DESCARTES, 1997).

Parto da impressão de que a Educação Musical não necessita de um programa filosófico que se entenda como provedor de princípios fundamentais ou legitimadores. Em seu lugar, vislumbro uma atitude filosófica distinta. O presente projeto defende a possibilidade de uma abordagem alternativa da filosofia da educação musical à luz da literatura daquilo que se pode entender como crítica do social³⁶. Minha intuição inicial é a de que apenas mediante a compreensão dialética da *experiência musical* no interior do contexto capitalista de produção, ou seja, da música enquanto mercadoria, é que se deve pensar um programa de educação musical. O negativo da estética musical que se manifesta nas relações reificadas com a mercadoria *música* é, sob esta perspectiva, o problema primeiro a ser investigado. Esta abordagem se contrapõe às filosofias que assumem como tarefa teórica somente a necessidade de justificação da música nos currículos escolares, da educação estética enquanto uma condição para a formação integral do espírito humano, à luz de uma epistemologia que enquadra a música como atividade significativa e, sobretudo, produtora de uma espécie de conhecimento.

A alternativa, portanto, é elaborar um pensamento crítico³⁷ da educação musical. O termo crítico sugere uma investigação racional, de natureza conceitual e especulativa, que desceria as raízes mais profundas da experiência musical. A profundidade a qual me refiro se situa nas relações sociais, em especial nas relações de produção, que interferem substancialmente na sensibilidade musical, logo, na maneira em que a experiência com música ocorre. Não havendo como abstrair, por exemplo, dos condicionamentos impostos pela tecnologia à recepção da arte musical (CARVALHO, 1999). Vale destacar que para a abordagem crítica da educação e da experiência musicais a justificativa da inserção do ensino de música nas escolas é posterior à reflexão fundamental. Aquilo que foi tomado como a razão de ser pela FEM, passa a ocupar um lugar secundário na ordem da exposição sugerida pela crítica da educação musical.

Uma filosofia da educação que abstrai a experiência musical de seus condicionamentos históricos, de seus comprometimentos sociais, está condenada a cair em uma interpretação abstrata e descolada da realidade efetiva. Suas consequências práticas podem desembocar em uma educação acrítica, do ponto de vista político, e pedagogicamente desengajada dos problemas reais que constituem a vida dos indivíduos. A leitura da educação musical em elaboração nesta pesquisa se contrapõe a toda e qualquer filosofia a-histórica que, de algum modo, tende a definir o conceito de experiência musical a partir de uma explicação evolutiva do conhecimento, mesmo que esta filosofia, em algum momento, reconheça a interferência do social na experiência com a música. O elemento social não deve ser interpretado lateralmente, como mais um aspecto da experiência estética, e sim enquanto o seu substrato constitutivo e ineliminável.

A experiência musical, por conseguinte, antes de uma forma particular de conhecimento é uma manifestação histórica. Assim, a definição de um modo particular de cognição só ganha sentido racional nas entranhas da organização social³⁸. Por mais que não haja dificuldades em reconhecer que o social condiciona o conhecimento datado e que este, por sua vez, interfere nas relações sociais, o problema se manifesta quando assumimos a cognição enquanto atividade primeira.

Na primeira parte da tese, apresento uma versão recente da FEM a partir do pensamento de Keith Swanwick que, por sua vez, remonta aos trabalhos de Susanne Langer (SWANWICK, 2003, p.15). Deste modo, inicio a definição

36 Refiro-me principalmente aos escritos críticos de Walter Benjamin e Theodor Adorno sobre a experiência artística no sistema capitalista.

37 Wolfgang Leo Marr afirma em um estudo introdutório sobre o pensamento de Adorno “A educação crítica é subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”. (ADORNO, 2006, p.27).

38 “O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente”(BENJAMIN, 1994, p.169).

do objeto a ser criticado na tese que proponho. Ao invés de tomarmos a FEM como um corpo de teses e argumentos a serem examinados, as quais abarcariam as reflexões de vários autores que compõem esta corrente, opto por um interlocutor em especial. Destarte, evito um diálogo com caricaturas filosóficas.

Em um segundo momento, após a definição e conteúdo da crítica à filosofia de Swanwick, inicio a elaboração de um programa crítico de educação distinto da referida FEM, partindo da compreensão crítica do conceito de experiência musical. A distinção fundamental está na minha rejeição em entender a experiência com música em termos excessivamente epistemológicos ou à luz de uma teoria evolutiva da relação do indivíduo com o material sonoro. Meu referencial teórico, quando do esboço da proposta central deste projeto, resgata à teoria da crítica a partir das interpretações de Theodor Adorno e Walter Benjamin sobre a experiência estética e de seus condicionamentos sociais.

Por fim, no terceiro momento da tese, desenvolverei a análise de algumas implicações do programa crítico da educação musical que extrapolariam a discussão do conceito de experiência. Neste momento, serão desenvolvidas proposições para uma pedagogia musical que se compromete com as ideias de liberdade e autonomia humanas. A intenção é sugerir ações pedagógicas para uma educação musical que se compreende enquanto parte da tarefa de emancipar as pessoas da lógica mercantil que, há muitos séculos, vem suplantando o que há de positivo na experiência humana (BENJAMIN, 1994).

Em suma, o objetivo geral da tese é propor um programa filosófico de Educação Musical que, sob a perspectiva da crítica do social, reelabore a compreensão do conceito de experiência musical, visando uma pedagogia libertadora e emancipada da lógica mercantil que empobreceu a educação estética. A metodologia que tornará possível a realização de minha pretensão é a análise bibliográfica das obras que consolidaram a relação entre filosofia e educação musical no ocidente, principalmente, o trabalho de Keith Swanwick (SWANWICK, 1979, 2003). Quanto à literatura da crítica social, priorizarei as discussões com os seguintes textos: *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, 1994), *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 1994), *O autor como produtor* (BENJAMIN, 1994), *O surrealismo: o último instantâneo da inteligência europeia* (BENJAMIN, 1994), *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), *Filosofia da Nova Música* (ADORNO, 2009), *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995), *Indústria Cultural e Sociedade* (ADORNO, 2002). Tais bibliografias autorizarão uma compreensão dialética da experiência musical, destacando os elementos positivos e negativos que são constitutivos das relações entre a música e os indivíduos concretos, em tempos contemporâneos.

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Filosofia da Nova Música*. Tradução Magda França. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. *Indústria Cultura e Sociedade*. Tradução Maria Helena Ruschel. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, José Jorge. *Transformações da sensibilidade musical contemporânea*. Revista Série Antropologia, Brasília, nº 266, p. 2-27, 1999.
- DESCARTES, René. *Regras para a orientação do espírito*. Trad.: Maria Ermatina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. *Regras para a direção do espírito*. Trad.: Antonio Reis. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- LANGER, Susanne. *Philosophy in new key: a study in the simbolismo of reason, rite and art*. Cambridge, Havard University Press, 1960.
- LAZZARIN, Luís Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica das duas “filosofias” da Educação Musical*. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2004
- REIMER, Bennet. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER, 1979.

Gosto musical e cultura escolar: influências da educação nas escolhas musicais de estudantes do Ensino Médio

Poliana Carvalho de Almeida
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Instituto Federal da Bahia (IFBa)
poliac@ig.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta a primeira versão do meu projeto de pesquisa no Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento³⁹, bem como algumas reflexões sobre gosto e a dimensão musical da cultura escolar contemporânea. Partindo da hipótese preliminar de que a educação escolar exerce influências na formação do gosto musical, propõe-se como objeto de estudo a cultura musical escolar contemporânea tendo como questão norteadora de pesquisa: Quais os impactos da cultura musical escolar nas escolhas musicais de jovens estudantes? Este estudo justifica-se pela larga utilização da música na escola; pela preocupação, expressa por educadores, com o aprimoramento do gosto musical jovem e pelas possibilidades de acesso à obra de arte musical oferecidas por novas tecnologias nos espaços escolares. O referencial teórico fundamenta-se nas interpretações de cultura e gosto, feitas por Bourdieu (1998, 2007), nas definições de cultura escolar de Viñago Frago (2000) e Forquin (1993), e sua relevância no campo das pesquisas acadêmicas em educação (JULIA, 2003), utilizando-se ainda para análise de repertórios musicais, um julgamento musical socialmente mediado, no qual a qualidade musical é atribuída de acordo com a práxis. (SWANWICK, 2003).

Palavras-chave: Gosto, Cultura Escolar, Música.

Introdução

A trajetória do ensino da música nas escolas brasileiras manteve características eurocêntricas até o século XX. Até então os modelos musicais presentes nas escolas eram predominantemente europeus, não se levando, portanto, em consideração o contexto sócio-cultural e origem dos alunos. Exemplo disso é que, no período colonial nas escolas jesuítas, os índios brasileiros eram ensinados a executar o cantochão, construir violas, violinos, tocar cravo e órgão, enquanto os negros foram obrigados a aprender música européia para tocarem nas orquestras dos senhores das elites brancas.

A presença da música na escola, não está vinculada exclusivamente a sua existência como disciplina ou a obrigatoriedade de seu ensino, afirmativa óbvia ao observamos sua utilização como recurso didático por professores em diferentes disciplinas escolares.

Ao longo da História da Educação Brasileira a música tem servido a propósitos não estritamente musicais. Em pesquisa sobre a Música nas escolas brasileiras no período republicano, Ailton Pereira Morila (2006), lista alguns exemplos musicais que, segundo ele, tinham a finalidade de amenizar e equilibrar o ambiente escolar (música higiênica) servindo assim como educação sensorial de forma a inculcar valores morais e estéticos e como espetáculo escolar, ou seja, utilizada como propaganda do regime republicano. (MORILA, 2006, p. 87 e 88). Neste período a música que adentrava ao espaço escolar era específica, isto é, fazia parte de um repertório musical especialmente composto para a utilização didática, sendo assim, o canto da rua deveria ser substituído pelos cantos escolares, pois, segundo a cultura escolar de então, esses possuíam maior valor estético e moral:

As canções populares que acompanham o cotidiano das classes populares quase como uma trilha sonora – envolvendo a criança desde o berço com as canções de ninar, e

³⁹ Linha 3: Cultura e Conhecimento: transversalidade, interseccionalidade e (in)formação. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oliveira.

posteriormente na rua com as brincadeiras de roda e mais adiante com as diversas canções que retratam e criticam as condições de vida destas classes – são preteridas em relação às canções escolares, repletas de valores que se quer inculcar. Do berço passar-se-ia para a escola. (MORILA, 2006, p.116).

Diferentemente do repertório musical utilizado pelas escolas brasileiras nos primeiros anos da República, os exemplos musicais utilizados na década de 1930 para o Canto Orfeônico, foram tomados do folclore musical brasileiro e arranjados por Heitor Villa Lobos numa coletânea conhecida como Guia Prático. Há, porém há quem duvide das intenções puramente musicais do projeto de Villa Lobos para a educação, atribuindo-o o malfadado papel de porta-voz de um regime ditatorial.

Em contrapartida, a criação da disciplina canto orfeônico, considerada explicitamente uma disciplina estratégica, sob a inspiração e regência de Villa-Lobos, teve como objetivo realizar com a música o que as tropas não haviam conseguido: unir multidões de brasileiros cantando a uma só voz, seguindo as instruções de um maestro. (MORILA, 2006, p. 94)

A trilha sonora das escolas brasileiras na década de 1980 foi caracterizada pelos denominados cantos de comando. Neste período, estagiárias do curso técnico em Magistério eram incentivadas a elaborar um caderno de música, contendo canções destinadas ao momento de saudação aos colegas, despedida da aula, para lavar as mãos, hora do recreio, lanche, etc., de forma ordenar os tempos escolares.

Recentemente percebi modificações nas características dos repertórios musicais escolares, ao comparar a “trilha sonora” da escola onde estudei na década de 1980 com a de escolas nas quais ensinei no período de 1996 a 2010, chegando assim à conclusão de que atualmente as canções populares têm adentrado cada vez mais ao cotidiano escolar.

Objetivos

Objetivo geral

Identificar os impactos da cultura musical escolar contemporânea nas escolhas musicais de jovens estudantes do ensino médio.

Objetivos específicos

- * Conhecer repertórios musicais didáticos contemporâneos utilizados por professores no ensino médio.
- * Monitorar possíveis modificações nas listas de reprodução dos artefatos portáteis de reprodução e escuta musical de jovens do ensino médio.
- * Verificar que práticas pedagógicas musicais que mais influenciam a formação do gosto musical.
- * Analisar as relações entre o repertório musical didático contemporâneo e o gosto musical de jovens do ensino médio.
- * Conhecer o que declaram professores sobre o gosto musical do jovem contemporâneo.

Justificativa

Com o advento das novas tecnologias de armazenamento, compartilhamento e escuta as possibilidades de acesso à diversidade de repertório musical aumentaram. A música, atualmente, é ainda mais constante no cotidiano dos jovens estudantes nos espaços escolares. Escuta-se de tudo nos intervalos, e o que é melhor, sem que outros saibam ou interfiram, pois os fones de ouvido se tornaram quase uma peça da indumentária dos nossos estudantes. Sendo assim, com os novos artefatos tecnológicos de escuta musical, amplia-se a autonomia na escolha de repertório. Eu escuto o que eu gosto, à hora que eu quiser e onde eu quiser.

A possibilidade alargada de acesso à música nem sempre foi vista com simpatia. São de Adorno (1991), as idéias de que a popularização e reprodução da obra de arte musical provocarão a decadência na escuta e no gosto musical. Ou seja, para Adorno são a raridade e dificuldade de acesso o que confere qualidade à obra de arte e a legitimidade da experiência de fruição estética. Contudo, Walter Benjamim (1982), vê benefícios no advento das tecnologias de reprodução ao afirmar que: “a obra de arte, na era de sua reprodutibilidade técnica revoluciona o estatuto da cultura, dissolve o conceito burguês de arte, transforma a cultura de elite em cultura de massa” (p. 217). É esta cultura de massa tão temida nos meios acadêmicos e, por conseguinte, também nos escolares. É este tipo de música, de baixa qualidade que, segundo os eruditos, precisa ser extirpada, dando lugar à música de bom gosto.

Os repertórios musicais apreciados pelos jovens, mesmo que ainda não tenhamos nos dado conta, têm adentrado, com toda força, nos espaços escolares. As trilhas musicais escolares não são mais de escolha exclusiva dos professores; os estudantes fazem ecoar seu gosto musical nos corredores, nos pátios e alguns, clandestinamente, nas salas de aula.

Há práticas pedagógicas que, até certo ponto, considerem a cultura musical do estudante, vendo-a como um ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos musicais. Contudo, nas entrelinhas, ainda persiste certo preconceito musical, principalmente quando se trata de trazer para o cotidiano escolar, exemplos musicais oriundos da cultura de massa ou das classes sociais menos favorecidas.

Trazendo essa discussão para um plano regional, neste caso para o cenário baiano, encontramos profissionais da educação que, na tentativa de aprimorar o gosto musical dos jovens estudantes elaboram uma série de argumentos contra o pagode baiano, funk carioca e arrocha. Antes de tudo, faz-se necessário verificar até que ponto a educação escolar pode interferir nas escolhas musicais dos estudantes. Estudantes podem ter o gosto musical impactado pelas aulas de música ou pelos repertórios musicais didáticos utilizados pelos professores?

Numa apresentação musical de estudantes da instituição onde trabalho, o público, em sua maioria composto por adolescentes e jovens, solicitou que fosse tocado determinado pagode baiano; o grupo musical prontamente atendeu ao pedido e a platéia foi ao delírio. Logo após, um dos palestrantes do evento iniciou sua fala demonstrando-se decepcionado com a baixa qualidade do repertório musical apreciado pelos jovens.

Incluir exemplos musicais socialmente aceitos como “de qualidade” durante as aulas, ou utilizá-los como recursos didáticos ampliariam o gosto musical dos estudantes? Certa vez elaborei um projeto no qual os alunos apresentariam suas músicas favoritas, tendo dentre os objetivos a ampliação de repertório e desenvolvimento de atitudes de valorização e respeito ao gosto musical do outro. Para minha surpresa poucos alunos trouxeram exemplos musicais pertencentes à cultura jovem local, marcadamente afro-brasileira. No geral foram apresentados exemplos musicais da “alta cultura” popular brasileira. Questionei meus alunos sobre os critérios que eles utilizaram para escolha das músicas apresentadas. A resposta foi: “escolhemos músicas que combinassem com a aula de Artes”. Percebi a dificuldade destes estudantes em assumir seus gostos musicais frente à elitizada e preconceituosa cultura musical escolar. E então, como predominantemente reagem os jovens frente à tensão gerada entre o que eles gostam

de ouvir e aquilo que os professores querem que eles gostem de ouvir? Será que mudam suas preferências musicais? Declaram apreciar a música de Caetano Veloso e Chico Buarque, mas na verdade escutam Psirico no mp3?

Sendo a Arte detentora e propagadora de conhecimento, não somente fonte de diversão e prazer estético seria viável propor fontes de pesquisa relacionadas a práticas pedagógicas artísticas – pinturas, canções, poemas, etc.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, p.16)

A música é, dentre as linguagens artísticas, importante representante das manifestações culturais. Ela carrega consigo códigos dos cânones sociais de diferentes povos e grupos sociais. Estas características fazem com que a música veicule conhecimentos históricos, sociais e culturais.

Torna-se, portanto, importante lançarmos um olhar investigativo sobre a cultura escolar, de forma a compreendermos até que ponto ela interfere e orienta as escolhas musicais dos estudantes; procurando também desvelar práticas musicais pautadas em idéias preconceituosas e excludentes, sobre gosto e julgamento musical.

Fundamentação teórica

O pressuposto inicial deste trabalho, sobre o qual repousa a hipótese de que a cultura escolar é influenciadora da formação do gosto musical, aponta para questões, de natureza sociológica, educacional e artístico-musical.

No campo das pesquisas sobre o gosto musical em ambiente escolar brasileiro, destaco os trabalhos de Lucas Serem (2011), sobre o gosto musical como marcador social, e de Maria José D. Subtil (2003), sobre a influência da mídia na formação do gosto. Os trabalhos sobre música e identidade juvenil elaborados por Juarez Dayrell (2005) e Ary Lima (2002), vêem a música como meio de integração e socialização. Ao constatar, em pesquisa realizada numa pequena cidade francesa, que o gosto musical é capaz de demarcar identidades e classes, Michel Bozom (2000) pôde afirmar:

Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam. (BOZOM, 2000, p.147)

Como algo ao qual se atribui tanta subjetividade pôde ser tema de pesquisas acadêmicas, pois, segundo o dito popular “gosto não se discute”? É nos pressupostos de Pierre Bourdieu expostos em “A distinção: crítica social do julgamento”, que, como nalguns dos trabalhos citados, se alicerçam as análises desta investigação. Segundo Bourdieu (1998, 2007) numa sociedade capitalista, existem forças simbólicas de opressão, mantenedoras do ethos e habitus das classes sociais dominantes, cristalizadas no capital cultural. Os detentores deste capital cultural tornam-se, portanto, os únicos capazes de exercer liderança social, ou seja, são os donos legítimos do poder, e relegam as demais práticas sociais o lugar de sub-culturas ou baixa cultura.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, a origem social. (...) A hierarquia socialmente reconhecida das artes - e, no interior de cada uma delas -, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. (BOURDIEU, 2007, p. 9)

Ao tentar impor determinados padrões estéticos musicais, considerados de bom gosto, a escola deixa de ser uma instância promotora da democratização do conhecimento, pois, os estudantes oriundos de comunidades alheias a estes padrões musicais instituídos, dificilmente verão reconhecido o valor de suas práticas musicais, sentir-se-ão, desta forma, à margem do conhecimento musical institucionalizado.

Se a trilha sonora da escola contemporânea é produto da cultura escolar, esta, por sua vez, inscreve-se dentro de um contexto social mais amplo, tornando-se legitimadora do capital cultural das classes sociais dominantes. Ao optar por determinado exemplo musical como recurso didático, a escola se fundamenta nos fazeres e idéias que toma para si como importantes e nenhuma escolha musical estará distanciada ou independente da cultura onde se insere. O repertório musical escolar constitui-se, portanto, um produto da cultura escolar. Cada escola possui fazeres e idéias que legitimados através do cotidiano escolar tendem a caracterizá-la. As opções do que ensinar e como ensinar são peculiares.

Atualmente a cultura escolar vem configurando-se como categoria importante de análise no campo da historiografia escolar. (VIDAL, 2005, p. 23).

Forquin define cultura escolar como:

conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Já Viñao Frago define-a como: “um conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Vidal (2005) acrescenta, transcrevendo a opinião de Dominique Júlia sobre a necessidade de ampliar a pesquisa educacional através da proposição de novos objetos de estudo:

A decisiva questão das fontes emergia como problema, o qual Julia contornava sugerindo a capacidade do historiador para fazer flecha com qualquer graveto e lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, reveladas apenas àquelas que se deixavam sensibilizar por novos objetos, a despeito de reconhecer as dificuldades inerentes a uma investigação sobre as práticas culturais, uma vez que elas não costumam deixar rastros. (VIDAL, 2005, p. 25)

Para Swanwick (2003), a escola não é apenas veiculadora da ideologia cultural de determinada classe social. Para ele ao ter contato com a obra de arte musical podemos ressignificá-la a partir de nossas experiências coletivas e pessoais. Daí o conceito de espaço intermediário, criado por Swanwick, como o local no qual são articuladas e compartilhadas nossas experiências de mundo, formando assim os gostos e preferências musicais, por exemplo.

Os conflitos culturais permeiam o espaço escolar, e nele podem reproduzir atitudes discriminatórias, principalmente em relação às culturas ditas subalternas, uma vez que os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos são oriundos de diferentes culturas, faixas etárias e etnias.

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. (...) A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (CANDAUI e MOREIRA, 2005, p.41)

Swanwick (2003) afirma que o “discurso musical” tem um “sotaque”; cada pessoa possui sotaque musical caracterizado por vivências musicais subjetivas, e para ele não existem sotaques melhores ou mais bonitos, e da mesma forma não existe uma forma universal de valorar a música.

O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é ‘bom para’ na vida das pessoas. A música é ‘boa’, ‘certa’ ou oportuna’ dependendo de quão bem ela funciona em ação, como práxis. (SWANWICK, 2003, p. 39).

Os estudos de Juarez Dayrell sobre culturas jovens e cultura escolar apontam para a necessidade de maior envolvimento da escola com o universo juvenil, denuncia atitudes discriminatórias em relação às manifestações culturais de jovens estudantes propondo “enxergar humanização, saberes, cultura onde o olhar pedagógico viciado só vê barbárie e analfabetismo, ignorância, atraso e violência.” (DAYRELL, 2005, p.17). Este autor afirma ainda que o “mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (p.15) e aponta a música como a atividade que mais envolve e mobiliza os jovens. O mergulho na cultura musical jovem proporcionaria a percepção do jovem como sujeito cultural e construir novas relações entre cultura juvenil e cultura escolar, superando assim as tensões decorrentes do choque entre elas, choque este responsável muitas vezes pelas atitudes autoritárias por parte dos docentes e ditas rebeldes por parte dos estudantes.

Compõem o referencial teórico deste trabalho: os estudos que apontam a cultura escolar como objeto de estudo (VIDAL, 2005; JÚLIA, 2001; VIÃO-FRAGO, 2000) o potencial historiográfico da música, capaz de desvelar aspectos cotidianos pouco perceptíveis através de outras fontes (BARBOSA, 1998), a sociologia do gosto proposta por Bourdieu (2007, 1998, 1989) e suas afirmações sobre o papel da escola como legitimadora dos habitus e ethos nas sociedades de consumo, a afirmação do gosto musical como estratificador social (BOZON, 2000) as interpretações de Walter Benjamim (1982) sobre a difusão da arte através da indústria cultural, as considerações de Keith Swanwick (2003) sobre o julgamento musical e espaço intermediário.

Procedimentos metodológicos

Participarão como público investigado: (1) estudantes do ensino médio, por possuírem maior autonomia em suas escolhas musicais bem como acesso à obra de arte musical através dos artefatos tecnológicos contemporâneos e (2) seus professores.

A pesquisa será realizada em três etapas: Na primeira etapa será realizada a pesquisa bibliográfica para

construção de quadro referencial teórico da tese. A pesquisa de campo (coleta de dados através de entrevistas, pesquisa documental e etnografia musical da cultura escolar contemporânea) acontecerá na segunda etapa, seguida da tabulação e análise das informações coletadas. Na terceira etapa será realizada a elaboração da tese.

Sendo assim, a pesquisa configura-se como qualitativa, pela natureza de seus dados e, exploratória pela possibilidade de fornecimento de dados científicos a possíveis investigações posteriores.

Referências

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, Theodor W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.76-105.

BARBOSA, Ana. Mae. *Tópicos utópicos*. São Paulo: Com-Arte, 1998.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*, 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 206-244.

BOSON, Michel. *Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local*. *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, Porto Alegre, p. 146-174, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. (Coleção educação para todos, v.6) Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p.35-55.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.

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

LIMA, Ari. *Funkeiros, Timbaleiros e Pagodeiros: notas sobre a juventude e a música negra em Salvador*. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago.2002.

MORILA, Antônio Pereira. *No compasso do progresso: a música na escola nas primeiras décadas republicanas*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados n.12, jul./dez, p. 75-119. 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária Brasil e França, no final do séc. XIX*. Campinas: Autores Associados. 2005.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Contemporaneidade e educação (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, nº 7, p. 93-110, 2000

SAREN, Lucas. *Gosto, Música e Juventude*. São Paulo: Annablume, 2011.

SUBTIL, M. J.D. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental*. Florianópolis, 2003. 227 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

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

CONSUMO CULTURAL A PARTIR DAS LETRAS DE FORRÓ: DISCURSOS QUE PRODUZEM IDENTIDADES E ESTABELECEM DIFERENÇAS

Tatiana da Silva Santos
Universidade Federal do Ceará
tatynha89@yahoo.com

Goretti Herculano Silva
Universidade Federal do Ceará
goherculano@hotmail.com

Resumo: O presente artigo aborda uma discussão acerca das letras de dois gêneros do forró: o tradicional e o eletrônico. Discute as duas vertentes, buscando compreender aspectos em que se assemelham ou divergem. Parte da definição de uma ideologia fundamentada no patriarcalismo que foi moldada, tendo como ideal decorrente o machismo. A partir de análise do discurso reproduzido nas letras constituiu-se um sucinto perfil dos gêneros. Acreditando que as letras de músicas tem o poder de impor posturas e modos de comportamento estabelecendo valores, buscou-se sintetizar, numa perspectiva crítica essas mensagens veiculadas através da análise da temática das músicas de ambas as vertentes do forró. Percebendo música como uma manifestação social esse estudo pretende contribuir com uma reflexão acerca da temática abordada nas canções procurando entender como se dá o processo de consumo cultural e formação de identidade a partir das letras.

Palavras-chave: Patriarcalismo, Mulher, Consumo Cultural.

Introdução

O que está em questão para os pais, educadores e outras pessoas, é a maneira como a cultura, particularmente a cultura da mídia, tornou-se uma força educacional substancial, senão a principal, na regulação de significados, de valores e de gostos, que estabelecem as normas e as convenções que oferecem e legitimam determinadas posições de sujeito.
(Giroux)

Como um dos gêneros de grande destaque na mídia, o forró é alvo de críticas e debates acerca da modificação que vem sofrendo. No cenário atual é possível perceber a rígida divisão entre aqueles que apreciam o chamado forró tradicional e outros que defendem sua vertente eletrônica. A primeira, por estar mais relacionada à tradição constrói a imagem do sertão nordestino descrevendo a seca, a luta das pessoas que habitam na região, recebendo mais aceitação dos indivíduos dotados de um maior senso crítico. (CARVALHO & LEITE, 2009). Já a vertente eletrônica do forró costuma receber críticas por apresentar uma linguagem ousada, apelando muitas vezes para o erotismo de forma desrespeitosa e abusiva. Assim, as argumentações que surgem com o objetivo de desqualificar o forró eletrônico fundamentam-se primordialmente na questão da sexualidade, discutindo os princípios morais que devem estar inseridos no forró.

Parte da fundamentação dos princípios morais, ainda enraizada no regime patriarcalista, é representada nas letras do forró tradicional descrevendo a figura masculina como dominante e enfatizando a família patriarcal. Nesse estudo, definimos patriarcalismo de acordo com o pensamento de Narvaz e Koller (2006) que o concebem a partir

da ideia de organização social, na qual as funções do homem e da mulher são hierarquizadas, regidas pelo princípio básico de que a mulher está subordinada ao homem, reforçando a supremacia masculina.

É nessa direção que o presente estudo aponta, tendo como foco analisar características do machismo presente nas canções das letras do forró eletrônico assim como a prática moral e o conservadorismo presente nas letras do forró tradicional. Nesse sentido, procura-se destacar de que forma as temáticas estão sendo representadas em cada um dos gêneros do forró, estabelecendo regras e valores numa sociedade fortemente vinculada ao patriarcalismo, em que a figura masculina é entendida como líder universal. Desta forma, considera-se a também a ideologia machista inserida nas letras do forró eletrônico, que remete ao (pre)conceito de inferioridade em relação à mulher pelo homem.

A problemática desse artigo surgiu a partir da triagem da pergunta: de que forma as relações de gênero masculino e feminino estão expressas nas letras do forró tradicional e eletrônico? Nesse contexto, o objetivo da presente pesquisa se define em analisar essas letras buscando compreender como são construídas as representações de homem e de mulher, na definição da temática principal presente em cada um dos gêneros do forró.

Nesse sentido, analisamos letras de canções do compositor pernambucano Luíz Gonzaga e da banda de forró eletrônico *Aviões do Forró*, observando a reiteração de imagens de gênero na abordagem do perfil feminino como um ser passivo, inferior e secundário.

O estudo realizado é de natureza exploratória e qualitativa, tratando-se de uma análise de discurso explícito nas letras do forró eletrônico e do forró tradicional. Para tanto, avaliamos duas canções de cada vertente do forró apresentando uma descrição e interpretação das letras como etapas essenciais desta metodologia de análise, procurando identificar os conceitos acerca do tema abordado.

Forró tradicional e Neo-Forró: trajetória e caracterização

A origem do forró remete às influências europeias e africanas tornando-se um dos estilos musicais que está sendo alvo de diversas modificações no que diz respeito ao ritmo, melodias e inserção de diferentes instrumentos. A denominação do termo forró não é definida de forma precisa, apresentando várias controvérsias. Alguns historiadores como Câmara Cascudo, em seu livro *O dicionário do folclore brasileiro*, afirmam que o termo tenha surgido a partir da palavra forrobodó que significa arrasta-pé, baile, bagunça. Com influências de ritmos de origem europeia é uma manifestação cultural que apresenta um parentesco com as danças e rituais indígenas da região Nordeste do Brasil denominado toré. (HONÓRIO, 2011). A segunda versão da origem do forró remete à expressão *for all* (em inglês “para todos”) que eram bailes populares promovidos pelos ingleses, habitantes do Nordeste brasileiro no início do século XX.

O forró vem adquirindo um evidente destaque no cenário da música brasileira sendo apreciado principalmente no Nordeste. Esse gênero se estabelece nessa região a partir do cantor e compositor Luíz Gonzaga, conhecido como “o rei do baião”.

A partir daí surgem diferentes evoluções para o forró nordestino, na tentativa de modernizar esse gênero musical. A cisão entre o forró pé-de-serra e o eletrônico começa a surgir a partir de princípios morais, de forma que ambas as vertentes apresentam-se em espaços radicalmente distintos com mensagens aparentemente antagônicas, mas que se analisadas de forma detalhada apresentam pensamentos semelhantes no que diz respeito às formas de comportamento, papéis e estereótipos masculinos e femininos, demonstrando que ambas as correntes ainda

permanecem vinculadas ao patriarcalismo. Pelo fato de exprimir essas singularidades de forma bastante explícita o forró eletrônico é alvo de maioria críticas. (TROTТА, 2009).

O forró tradicional, também denominado forró pé-de-serra define características do sertão, retratando a tristeza do nordestino perante a seca e as dificuldades que enfrenta, tendo um caráter predominantemente regional. Também é importante ressaltar que apresenta canções fundamentadas no regime da família patriarcal, enaltecendo a virilidade masculina. A temática abordada gira em torno do bravo homem nordestino que tem a função de sustentar a família e zelar pela sua honra, sendo visto como ícone principal da hierarquia familiar, como se expressa na seguinte citação:

O Forró Tradicional tem como base a expressão do sentimento do homem nordestino descrevendo a sofrida vida de boiadeiro dono do lar, mas que sempre tem que emigrar para regiões mais desenvolvidas na tentativa de conseguir mantimento para sustentar seus muitos filhos e sua esposa fiel, que sempre espera pacientemente a volta do seu esposo. Desta maneira, percebemos que os compositores sempre tentaram implantar uma valorização do homem do campo e até do sertão como um todo, visto que as descrições sempre são marcadas pelo enaltecimento da terra com suas características naturais da região. Assim também, é notória a ideologia patriarcal nas letras destas músicas quando descrevem características do homem viril, bravo, respeitado, esposo de uma mulher que possui apenas o papel de cuidar do lar e educar os filhos para que não desonrem a família, principalmente quando são do sexo feminino (CARVALHO & LEITE, 2009, p. 5).

Trazendo em suas raízes letras que abordam, de alguma maneira, conceitos morais e princípios de conduta, o forró tradicional define costumes e modelos aceitos de comportamento social. Mantendo um caráter fortemente regionalista, as canções de Luíz Gonzaga retratam sentimentos de saudade de um lugar idealizado, definindo características do sertão assim como a garra do homem nordestino definido como um indivíduo de coragem e determinação, inferiorizando por vezes a figura feminina como um ser submisso, o que reforça as relações hierárquicas entre homens e mulheres.

Os defensores do forró tradicional fundamentam sua tese baseado no argumento de que o regional perdeu espaço, segundo críticos a temática de ambos os gêneros é completamente controversa, enquanto o forró tradicional remete às singularidades do sertão abordando temas como a seca, a insistente luta do nordestino para sobreviver às dificuldades enfrentadas no sertão, enaltecendo a figura do homem nordestino como um ser bravo, macho, valente, o forró eletrônico surge para fazer uma desconstrução dessa temática. (TROTТА, 2009).

A partir dos anos de 1990 a estética do forró começa a sofrer modificações no que diz respeito ao ritmo, dando destaque ao uso de novos instrumentos, desvalorizando outros anteriormente utilizados, como zabumba, triângulo e sanfona definidos como instrumentos ícones que caracterizam o forró tradicional. Desta forma, dá uma nova roupagem ao gênero através da utilização de instrumentos eletrônicos como a guitarra, baixo elétrico e principalmente o teclado. A partir daí segue fazendo modificações nas letras das músicas idealizando determinadas situações de forma exageradamente explícitas. A temática principal resume-se em traições, bebidas alcoólicas, sexo e demais conflitos (LIMA e FREIRE, 2010).

A vertente eletrônica do forró, direcionada principalmente para o público jovem apresenta uma estratégia discursiva em relação aos temas sexuais, trazendo como principal característica um expressivo discurso da festa como o lugar ideal para realização do contato social, funcionando como uma espécie de atração, que toca em pontos suscetíveis à afetividade especialmente do jovem. (TROTТА, MONTEIRO, 2008).

Observa-se que há um conjunto de estratégias para atrair o público, desde a criação de um ambiente propício

com palcos de intensa iluminação até danças que traduzam o enredo das canções, provocando certa atração e sedução no público.

Fundamentadas nessa estratégia, as letras, expressam fortemente a crença machista influenciando na linguagem e na cultura através de enunciados construídos e tomados como naturais pelo senso comum. (NASCIMENTO, 2008).

Representações culturais de gênero nas letras de forró

Analisando a canção, *Mulher de hoje*, do cantor e compositor Luíz Gonzaga observa-se a atribuição de significados aos valores e funções da mulher, reduzindo seu papel fundamentado na ideologia patriarcal como se expressa na letra: “Antigamente/A mulher era mulher/A companheira que nos deu o criador/Lar era só felicidade/Mulher não mandava só pedia/Marido era marido e patrão/ Mulher de hoje é mulher muito danada”.

O compositor faz uma crítica à falta de submissão da mulher atual, destacando que seu comportamento resumia-se a receber ordens e em nenhuma hipótese colocava-se como autoridade. Ressalta que antigamente ela era a companheira enviada por Deus tendo como função cuidar do lar e hoje possui comportamentos diferentes do padrão estabelecido. Mantendo-se oculta na relação conjugal, ela só trazia felicidade e paz. O marido dava ordens e assumia o papel de dono da mulher. O compositor deixa explícita sua indignação a respeito do comportamento feminino defendendo a tese de que mulher ideal é mulher do lar que obedece ao seu patrão, no caso, o marido.

Em outra canção de Luíz Gonzaga *Pra que mais mulher*, é possível observar que o cantor dá ênfase a uma ideologia patriarcal expressando conceitos explícitos que reduzem o papel da mulher como objeto de possessão masculina. No enredo da canção o sujeito afirma que não precisa de outra mulher, já que a sua lhe serve de todas as maneiras. Reforça seu ponto de vista em relação ao comportamento da mesma que se apresenta disposta a servir, caracterizando subjetivamente o papel feminino, como se apresenta nesse trecho: “Pra que mais mulher, se tenho uma que faz tudo que eu quiser/Quando eu quero um chá quentinho ela vem me dar, um balaio de carinho ela vem me dar/ Ainda bota um forrozinho pra nós dois dançar/ Então diga pra que é que eu quero outra mulher?/E quando eu chego do trabalho atarefado morto, cansado de quengo quente/ Lá está ela formosa e bela lá na janela Cheia de amor pra gente/Aí é quando eu me acabo, agora diga pra que diabo que eu quero outra mulher”.

Analisando por sua vez a canção *Em suas mãos* da banda de forró eletrônico Aviões do Forró observa-se que a própria mulher se submete ao homem: “Só você, pode usar e abusar pode crer envolver e dominar minha vida/ Por prazer, eu me entrego, eu me rendo a você/Toma conta desse meu coração/Só você, pode usar e abusar pode crer envolver e dominar minha vida/ Por prazer, eu me entrego, eu me rendo a você [...]”.

A própria mulher se desvaloriza colocando-se numa posição de submissão, ela afirma que deseja ser dominada, usada, abusada. Numa visão mais ampla observa-se que o narrador das canções é geralmente o homem, colocando-se como um ser dominante da situação, ele curte, bebe, tem quantas mulheres desejar afirmando isso num tom de vantagem para ele, utilizando-se dessas ações para assumir sua masculinidade. Raramente a mulher tem o poder da situação durante a narrativa, a não ser que esta esteja colocando-se numa posição secundária em relação ao homem, se auto afirmando objeto de prazer dos desejos masculinos, fato que se pode observar na canção.

Examinando trechos da música “Um carro de raparigas” a temática remete ao uso abusivo e irresponsável de bebida alcoólica. Reforçando a “coisificação” feminina, o compositor afirma que vai

encher o caminhão de mulher, utilizando um termo pejorativo para se referir a mesma. Enaltecendo a atitude masculina descrita na música, o compositor procura transmitir que agir dessa maneira é normal, o torna notável, ícone que representa a virilidade do homem: “Eu vou parar meu carro na frente do cabaré / Vai ter muita mulher, vai ter muita cachaça / Eu sou o reparigueiro que alugou um caminhão pra encher de rapariga / Minha ex-mulher diz que eu sou fuleiro/Mas eu vou fazer aproveitar a fama [...]”.

Como exposto no início da pesquisa, o forró é um gênero de grande destaque na mídia. Essa cultura midiática vem sendo a grande responsável pela imposição de significados e valores dentro de uma sociedade. Sua influência traz grande impacto na construção de idéias e formas de comportamento. Por conta das proporções que o espaço da mídia vem alcançando ela atinge diversos grupos sociais, mas é movida com um principal foco: deixar a população passiva, alienada, obstruída de argumentos.

Fazendo uma pequena abordagem da relação entre consumo cultural e cultura midiática é possível notar onde se processam as interações sociais e simbólicas instigadas pelas mensagens das letras. A massa consome o que lhe é imposto pela mídia e a partir daí passa a criar novas identidades, mudar seus comportamentos. A identidade do ouvinte, nessa concepção, funciona como uma incorporação inconsciente de significados e valores que se tornam parte constituinte de suas idéias. É nesse sentido que procuramos relacionar como as letras de forró produzem discursos que podem impactar na formação de identidades e estabelecer diferenças.

Entendendo música como uma manifestação social assim também podemos relacionar o impacto que esta causa a sociedade de ouvintes que se mantêm na condição de receptor ingênuo de temas simbólicos elaborados segundo a ideologia mercadológica da cultura midiática (LIMA; SILVA, 2008).

Conclusão

Considerando essa diversidade de estratégias pode-se concluir que a sociedade é afetada em suas ideologias, pela transmissão cultural de um pensamento constituído pelo meio social. Essas estratégias são construídas também a partir das mensagens que a música transmite ao passo que esta representa forte influência na visão de conduta e de comportamento do indivíduo, já que é uma linguagem que possibilita e representa a diversidade e riqueza cultural.

Compreende-se, pois, que as letras de músicas podem influenciar no comportamento das pessoas, uma vez que estas transmitem valores e ideais tendo o poder de impor posturas e modos. É possível notar, a partir desse pensamento, que a música, dentro do contexto cultural, está atuando como determinante dessa cultura local, já que a partir do conteúdo musical que é imposto pela mídia as pessoas tendem a absorver a ideologia pregada pela canção, adquirindo valores subjetivos.

Entendendo a música como uma manifestação social, almejou-se uma reflexão acerca da temática abordada nas canções, procurando entender como se constrói o processo de formação de identidade e posterior definição de estereótipos masculino e feminino a partir do ideal que é descrito nas canções. Partindo desse embasamento teórico, focado nas influências que o meio cultural pode trazer, fundamentamos essa análise crítica acerca dos comportamentos e estereótipos que as mensagens das letras de forró podem transmitir.

A partir desse estudo foi possível fazer uma reflexão sobre a função educativa das letras na transmissão de mensagens para as pessoas, propondo uma formação de determinadas identidades culturais, exaltando um conjunto de ações e comportamentos dos indivíduos e impondo paradigmas.

Esse trabalho não pretende esgotar a discussão em torno dessa temática haja vista que há muito a ser desvelado sobre as mensagens que as letras transmitem e a própria constituição desse gênero conhecido como forró.

Referências

CARVALHO, A.G; LEITE, F.V. **Da cultura regionalista de Luíz Gonzaga à instigante cultura de massa.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB) Campina Grande, 2009.

HONÓRIO, M.D. **Macho, masculino, homem:** o nordestino das letras de músicas do forró eletrônico, UFPE, Recife, 2011.

LIMA, H; SILVA, W.C. **O forró como produto da indústria cultural e a sua influência nos adolescentes,** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2008.

LIMA, M.O; FREIRE, L.S. **Os discursos no Forró Eletrônico Comportamento masculino x feminino.** Revista Internacional de Folkcomunicação – Volume 2 – 2010

NARVAZ, M.G; KOLLER, S. H. **Famílias e patriarcado:** da prescrição normativa à subversão criativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

NASCIMENTO, C.G. **“Piriguetes e putões”:** representações de gênero nas letras de pagode baiano. UFBA, Florianópolis, 2008.

TROTTA, F. **Música Popular, Moral e Sexualidade, Reflexões sobre o forró contemporâneo.** Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação – Universidade Federal Fluminense, 2009.

TROTTA, F; MONTEIRO, M. **O novo mainstream da música regional:** axé, brega, reggae e forró eletrônico no Nordeste, Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em comunicação I E-compós, Brasília, v.11, n. 2, maio/ago.2008.

O ensino musical de adultos sem extensa formação especializada anterior: experiências e reflexões cearenses aplicáveis ao Nordeste

Jaderson Aguiar Teixeira
jadersonteixeira@bol.com.br

Resumo: Reflito sobre a realidade da iniciação musical de adultos, as formas extraescolares de acesso ao saber musical, os perfis dos nossos estudantes ingressos no ensino superior ou profissionalizante, o problema da heterogeneidade de acessos ao saber musical e da maturidade política (postura) do estudante adulto. Em seguida apresento formas como alguns pesquisadores têm pensado no ensino desses jovens em decorrência de fatos apreendidos das expectativas declaradas, das potencialidades identificadas e das circunstâncias sociais em que se inserem. Em tais pesquisas, foi o estudo das realidades e necessidades locais que re-norteou os relatos docentes de intervenção pedagógica nesta perspectiva de uma pedagogia para o ensino de adultos iniciantes.

Palavras-chave: ensino de adultos, perfis dos estudantes, propostas pedagógicas, necessidades locais.

1. Sudeste e Nordeste: outro público requer novas estratégias

Enquanto Cury (2007), falando sobre o ensino de contraponto na universidade, constatou que a maioria dos estudantes da Faculdade de Santa Marcelina, em São Paulo, estudou 10 anos de música antes de ingressar no ensino superior e que apenas *um* aluno de sua classe não trabalha ainda com música, eu relato que no Ceará, por exemplo, tem sido ainda muito recorrente que os estudantes sejam musicalizados dentro do ensino superior. O que ocorre em parte do nordeste e do Brasil deve-se à falta de estrutura pública que ofereça escolas de música e ao fato de que por mais que a lei 11.769/08⁴⁰ venha a ser bem executada, não poderá acarretar resultados imediatos para quem já está na idade de ingressar no ensino superior e ainda não teve acesso a conhecimento musical prévio. Neste sentido, alguns institutos federais têm procurado oferecer cursos técnicos de cerca de dois anos⁴¹ que melhorem o preparo musical de iniciantes e também de músicos práticos sem formação acadêmica, otimizando assim a qualidade e os avanços possíveis a nível superior⁴². Estabelecendo outra estratégia de não-exclusão, licenciaturas como a da UFC aboliram o teste de aptidão na expectativa de desmistificar a velha ‘aptidão musical’ e aproximá-la muito mais das oportunidades prévias da formação - às quais Bourdieu (1998) batizaria de “aptidão social” - do que do estigma romântico do talento como determinante do direito de avançar nos estudos de música.

2. Perfil geral do nosso aluno: da informação para a formação

Ponderando tanto a partir de uma estimativa assistemática fundada na minha experiência docente quanto de diálogos com pesquisas sobre o ensino de sujeitos que não foram apresentados ao conhecimento musical escolar

40 A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para implementar a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica enquanto componente obrigatório da disciplina de Artes.

41 Dois anos no IFCE e um ano e meio no IFPI, por exemplo.

42 O Curso Técnico em Música do IFCE, por exemplo, já recebe alunos que tenham cursado o primeiro ano do ensino médio. Mas também se interessam por cursá-lo, usufruindo do direito de ingressarem como graduados, profissionais com formação superior ou pós-graduados em outras áreas como Fonoaudiologia, Letras, Filosofia, História, Geografia, Ciências Exatas, Medicina e Turismo.

antes do ensino superior ou da idade adulta⁴³, avalio a formação musical cearense como voltada para o ensino de jovens e adultos cuja aproximação com a música foi constituída por experiências extra-escolares relacionadas às veiculações midiáticas (rádio, televisão, internet), à procura de revistas de “auto-aprendizagem”, à frequência em shows ou concertos, à constituição de grupos musicais populares, às vivências em bandas marciais, ao acesso a práticas instrumentais de concerto promovidas por projetos públicos, à inserção da música vocal e instrumental nas múltiplas manifestações de caráter religioso, ao acesso a práticas corais subsidiadas por órgãos privados, públicos ou atividades de extensão universitária e ao modo de incorporação subjetiva do ambiente musical que a família e os pais oferecem aos parentes que lhe são dependentes. Noto ainda que a representação dos estudantes que tiveram acesso a escolas de música disponibilizadas pela iniciativa privada é muito reduzida no nosso contexto.

Portanto é a banda, a igreja, a família e o entorno cultural e midiático que favorecem não só a construção de um “estado incorporado” de capital cultural (BOURDIEU, 1998) em conformidade com as rotinas sociais cotidianizadas, como a chance de alcançar um “estado objetivado” desse capital (BOURDIEU, 1998) mediante o acesso (condicional ou ilimitado, público ou privado) a instrumentos, experiências performáticas, livros, cd’s, troca de materiais e aquisição de ingressos para atrações musicais. Neste contexto, a busca dos estudantes pela academia justifica-se pela necessidade de aprender mais sobre o que os especialistas entendem e sobre as formas históricas por que se têm pensado e feito música. E esta busca é realçada pela precisão de legitimação profissional de quem visa a atuar nos locais em que esse ‘reconhecimento oficial’ torna imprescindível uma aprovação oficial dos pares; circunstância a que Bourdieu (1998) chamaria de “estado institucionalizado” de acúmulo de capital cultural.

3. A heterogeneidade como solução

Por apresentarem diferenças de oportunidades de aprendizado ao chegarem à escola e diversas nuances de expectativas nutridas em relação ao ambiente acadêmico, esses mesmos adultos mais ou menos iniciantes nos despertam a aprender a lidar com as consequentes condições heterogêneas do aprendizado. Neste respeito tenho pensado e experimentado estratégias de construção supervisionada de equipes de trabalho monitorado por alunos que tiveram mais oportunidade de se inteirar com determinado saber e em alternativas produtivas de aproveitamento das possibilidades performáticas presenciais dos componentes, desenvolvidas a partir de uma produção musical em comum; superando o procedimento tradicional de destinar a cada aluno um repertório particular.

Preocupada com questões voltadas para a psicologia do aprendizado, Gainza (1998) me sugere haver diferenças pessoais circunstanciais nos aspectos cognitivos de “recepção musical” como interesse, memória e tendências ao ritmo, melodia, harmonia. Também identifica peculiaridades subjetivas associadas à motricidade, afetividade e inteligência, assim como aspectos ligados à “expressão musical” como nível de externalização, postura corporal e desenvolturas expressivas mais comprometidas com a sonoridade, com a estrutura ou com determinada concepção estética ou estilística. A partir das categorias apresentadas pela autora como “facilidade” e “tendência” manifestadas diferenciadamente por cada indivíduo, inclino-me a confirmar que os trabalhos coletivos podem ser auxiliados por estudantes momentaneamente indicados para monitorar grupos heterogêneos em situações específicas. Desde que sempre supervisionados pelo professor, tais monitores (não necessariamente oficiais ou credenciados) teriam a oportunidade de praticar junto aos próprios colegas o ensino para o qual se licenciarão. A expectativa final dessa ideia é que todos tenham a oportunidade de avançar coletivamente de acordo com as necessidades e potencialidades apresentadas.

43 CHAIB, 2006; RIBAS, 2006; KEBACH, 2009; TEIXEIRA, 2011.

4. Pesquisando a educação de adultos iniciantes

4.1 Kebach: a apreciação, a recriação e a criação

Kebach (2009) apresenta três propostas de interação na educação musical de adultos: a apreciação, a recriação e a criação. A “apreciação” relaciona o conhecimento da estrutura das organizações sonoras mediante a apropriação de conceitos ao sentido afetivo através do qual essa ‘estrutura’ é assimilada coletivamente (estimulada através de uma abertura para reapropriações e considerações pessoais discutidas pelo grupo). Na “recriação” são oferecidas possibilidades de interferência possíveis no objeto sonoro proposto (como manter a letra e mudar a melodia de uma canção ou manter a letra e as alturas e modificar o ritmo). A autora explica que o procedimento não se assemelha à paródia porque, ao conservar a letra intacta, centraliza as atenções nas transformações ocorridas no fenômeno musical. A terceira proposta de Kebach é a “criação” considerada como produção autônoma com o objetivo de comunicar pensamentos em formas sonoras. A autora propõe o uso da improvisação (“criação em tempo real” como referido por ela) visando aprofundar o sentido expressivo das criações coletivas.

4.2 Ribas: por uma diversidade de gêneros musicais

Ao passo que Cury (2007) procura conhecer suas turmas mediante entrevistas por escrito, Ribas (2006) também procura entender que relação os adultos constroem com a música. Ribas tenta entender que lógicas sociais e níveis de consciência das nuances que unem gosto, classe social e conhecimento musical fundamentam a ligação dos indivíduos com a música. Uma das expectativas destacadas pelos alunos de Ribas, e reiterada por Arroyo (1999), reclama pelo aumento da diversidade de gêneros musicais de modo que os interesses dos envolvidos sejam contemplados. Santos e Meneses (2010) apóiam teoricamente esta sugestão discente ao defenderem que deve dar-se preferência as formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção. Teixeira (2011, p. 83) ratifica esta posição teórica ao entrevistar um estudante do ensino superior que dizia sentir em relação às práticas de solfejo que “falta a utilização de repertório brasileiro de diferentes estilos”.

4.3 Preferências do meu locus e da ampliação do discurso

No *locus* em que atuo as preferências por repertório permeiam, em geral, além da diversidade musical popular brasileira, o Reggae, a música Gospel, Beatles e a canção midiática americana. No entanto, cada *locus* tem as suas (às vezes cada turma). Enfatizo, porém, a importância de que não nos restrinjamos ao que Swanwick (2003) categoriza “discurso dos alunos”. Segundo este mesmo autor, ampliar a apropriação da linguagem e apresentar outras formas de fazer e pensar música a partir desta referência é que se reveste numa forma fundamental de aproveitar as experiências anteriores.

4.4 “Nem tudo são flores”: resistência a outro repertório

Entretanto, Ribas (2006) constata que a inclusão da máxima diversidade de gêneros musicais não é suficiente para atingir os alunos porque tende a haver resistência recíproca à inclusão curricular do repertório escolhido como material raiz para o ensino pelos membros ocasionalmente não contemplados. Esta questão me parece importante. Neste caso, penso ser irrevogável conscientizá-los tanto do esforço docente para tornar mais democrática e fluente

a formação musical, quanto da necessidade de empenho por parte do profissional em formação em se apropriar da maior diversidade de gêneros, apesar de resistências culturalmente desenvolvidas por alguns deles, esclarecendo deste impulso socialmente construído de rejeição.⁴⁴

4.5 Teixeira: da maturidade dos adultos

Segundo Teixeira (2011), toda a maturidade que se possa intuir permear a postura discente do estudante adulto pode ser um tanto questionável. O diálogo que visa incluir o aluno na constituição do currículo definitivamente não é nada fácil porque a educação básica tradicional que receberam é anti-dialógica e, para muitos deles, discutir estratégias curriculares designa que o professor quer se safar de uma obrigação! Há muito que se insistir para que o aluno comece a superar a postura cultural passiva. Às vezes vejo-me impelindo-os a trazer sugestões e mesmo tendo que incluir a participação deles como tarefa formal. Contudo, creio que estimular essa atitude política seja capital como subsídio tanto para a apropriação do conhecimento em geral quanto para o aprofundamento da percepção musical.

4.6 Chaib: a Tertúlia Musical

Chaib (2006) reitera a importância de um aprendizado em que se conhecem em geral as oportunidades, expectativas e potencialidades dos estudantes, como sugerem Koellreutter (1977), Cury (1988) e Gainza (2007), mas frisa a característica coletiva da construção do conhecimento⁴⁵. Chaib procura transpor a pedagogia positivista da transmissão eficiente de instruções e a pedagogia construtivista centrada na produção subjetiva de significado, em vez disso estimulando a perspectiva intersubjetiva. O ambiente gerado é chamado de “Tertúlia Musical”. O grupo decide que músicas trabalhar e tem liberdade para dizer o que pensa sob a vigência do respeito mútuo. Cada participante tem a oportunidade de considerar outros pontos de vista, reconhecer a multiplicidade de realidades e verificar a natureza descentralizada do conhecimento. A partir daí produz uma leitura pessoal decorrente da síntese dos significados da ação comunicativa. No entanto, a *dimensão instrumental*, um dos princípios da Tertúlia, preconiza aquela participação madura a que me reporte acima, pautada por sugestões de leituras e estudos preliminares a partir dos quais as teorias seriam conjuntamente realimentadas e rediscutidas. Por fim, Chaib apresenta a expectativa de *transformação* como parte central do percurso formativo, compensando a série de desafios coletivos e incitando consequentes mudanças individuais.

4.7 Cury: do aprendizado imediatista

Acabando por desvelar outra faceta da maturidade dos estudantes adultos, Cury (2007) constatou nas entrevistas com seus alunos um imediatismo voltado para a prática instrumental, apesar de revelar que os trabalhos que os estudantes desempenham em seus grupos incluem tanto a execução quanto a produção de composições e arranjos. Situação que embora eu confirme e compartilhe traduzo como paradoxal e passível de investigação cuidadosa. Penso,

⁴⁴ Mas reconheço também que o poder de persuasão desta campanha pode se limitar ao âmbito dos estudantes do ensino superior, mantendo-se os alunos de dentro da educação básica, insistentemente hostis a um repertório menos familiar, afastado do seu *gueto* cultural restrito. Neste respeito, um estudo esclarecedor pode ser encontrado em CUNHA, Conceição de Maria. **Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza**. Fortaleza, s.n., 2011. Dissertação (Mestrado – Centro de Educação) Universidade Estadual do Ceará.

⁴⁵ A proposta da “ação comunicativa” de Chaib decorre de uma pesquisa que investigou a iniciação musical de adultos na cidade de Barcelona. O autor apresenta sete princípios de aprendizado dialógico que unem as ideias de educação popular de Paulo Freire à teoria da ação comunicativa de Habermas.

no entanto, se ocultar nesta manifestação de ‘imediatismo’ um interesse em entender as formas de aplicar a teoria na prática cotidiana vivenciada por cada um deles. Nesta perspectiva, dado o primeiro passo no sentido de conhecer as atividades e experiências de cada aluno, penso que devemos iniciá-los e orientá-los a aplicar o que aprenderam na teoria diretamente no repertório com que lidam.

4.8 O arranjo de canção como proposta

Teixeira (2011) vivencia o uso da canção popular na formação profissional ou superior do estudante adulto sem extensiva formação acadêmica anterior e investiga a possibilidade de transpor aquele ‘aprendizado imediatista’ voltado para a prática instrumental procurando aproximá-los do funcionamento da linguagem musical tradicional – o idioma tonal – através de momentos de realização de arranjos musicais a serem orientados e discutidos coletivamente através da minha moderação. Acredita que os arranjos musicais justificam e conscientizam da necessidade de aporte teórico para orientar e mobilizar a postura inventiva. A canção popular brasileira concederia, neste caso, a oportunidade de partirmos de um fio condutor, tanto melódico quanto harmônico, previamente delineado pelo compositor (ou equipe de trabalho), além das vantagens calcadas na identidade cultural.

Nesta expectativa, Teixeira (2012) trabalha com a hipótese de que a prática interdisciplinar de produção de arranjo vocal coletivo a partir da canção midiática brasileira é uma alternativa válida para incitar – a partir do solfejo e sempre recorrendo a este mediador da percepção musical – a prática em conjunto, o conhecimento de teoria, harmonia, contraponto, composição e análise⁴⁶.

4.9 Do risco do empenho na apologia de uma hipótese

Apesar do meu entusiasmo com as reflexões de Teixeira (2011) preciso reconhecer que existem agravantes importantes com que teríamos de lidar e que o uso da canção não pode ser tomado como panacéia metodológica. Ela guarda problemas concernentes à triagem de repertório, a retomada da canção brasileira numa perspectiva histórica e ao temor de utilizar produtos culturais industrializados (como o exemplo canônico da canção) no fazer educativo. Porém, o que tenho me perguntado é: A crítica de Adorno (1982) sobre a deformação estética causada pelo rádio e a música standardizada nos ajuda a obter avanços pedagógicos ou as referências midiáticas atuais são incontornáveis e nos conduzem a novas reflexões sobre que soluções metodológicas nos parecem mais viáveis? Embora seja “difícil rejeitar completamente qualquer coisa escrita por Adorno” (BERIO, 1996, p. 16) o meu desafio é rever e procurar re-encaminhar alguns dos seus conceitos!

5. Afretando

De forma geral, acredito que o ensino de música para adultos iniciantes deve ser composto tanto pelas ideias e planos pedagógicos propostos pelo professor e pela instituição escolar, quanto pela inclusão e participação ativa (conquanto não exclusiva) dos estudantes no processo de escolha de conteúdos e repertórios. Importa ainda que se realize constantemente uma investigação contextual das necessidades que motivam cada grupo a buscar a educação formal. Tais ações contribuem tanto para que o ensino de música não se concentre em concepções que, como diria

⁴⁶ Incluir a Análise entre as expectativas de interdisciplinaridade que o desenvolvimento de arranjos de canção pode proporcionar não parece exagerado. Trata-se aqui de um processo de dilatação do conceito de “recriação” de Schenker (2000) por interferência na estrutura básica estipulada pelo compositor. Procedimento que permite ao estudante não só a experiência de modificar com autonomia o “como tocar” schenkeriano, mas a de modificar também “o que” tocar. Esse processo é central devido à proximidade que há entre os processos da percepção musical e o desenvolvimento da tradição que permeiam o repertório escolhido: ambos precisam modificar o objeto para serem vitalizados e incorporados (TEIXEIRA, 2011).

Koellreutter (1977), se afastem dos desafios da sociedade para a qual os sujeitos estão sendo formados e do que o aluno quer saber quanto para estabelecer freqüentes diálogos visando a discutir as nuances sociais que delineiam e perpassam as chances profissionais e ilusões artísticas do nosso estudante universitário.

Referências

ADORNO, T.W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1982

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Porto Alegre: s.n., 1999. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BERIO, Luciano. **Entrevista sobre a Música** – realizada por Rossana Dalmonte. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**, p. 71-79. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAIB, D. El Aprendizaje Dialógico y una Nueva Dimensión Instrumental: la Tertulia Musical. **Idea Sostenible**, s.l., ano 13, n. 3, 2006.

CURY, Vera Helena M. **Contraponto**: O ensino e o aprendizado no curso superior de música. São Paulo: Unesp, 2007.

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

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 77-86, set. 2009.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado** (1977). Disponível em: <www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>. Acesso em: 15 ago. 2008.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Porto Alegre, s.n., jun. 2006. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortês, 2010.

SCHENKER, Heinrich. **The art of performance**. Heribert Esser (ed). New York: Oxford University Press, 2000.

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

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. **Pensando o ensino de teoria musical e solfejo**: A percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas. Fortaleza: s.n., 2011. Dissertação (Mestrado □ Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

O fazer musical da infância sob o viés da hipótese dinamicista: Delalande e Thelen em diálogo

Teca Alencar de Brito
Universidade de São Paulo
tecadebrito@usp.br

Resumo: O artigo traça relações entre a abordagem dinamicista proposta pela cientista americana Esther Thelen (1941-2004) e a análise acerca das condutas musicais desenvolvida pelo pesquisador francês François Delalande (1941-) com base em proposições do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896 - 1980). A hipótese desenvolvida por Thelen reformula a compreensão da natureza da cognição humana, negando, especialmente, a arraigada distinção entre corpo e mente e conhecimento e ação. Tomando como referência as fases de jogos propostas por Piaget, Delalande, por sua vez, analisou as condutas musicais das crianças e também das culturas musicais, em sua diversidade, classificando-as em três categorias: exploração, expressão e construção. Criando pontes entre tais abordagens, o artigo relaciona os fundamentos teóricos abordados com o acontecimento musical nos territórios da educação.

Palavras-chave: Dinamicismo, condutas musicais da infância, educação musical.

Introdução

As transformações e avanços científicos que marcaram o século XX, especialmente em sua segunda metade, ampliaram significativamente as possibilidades de compreensão da complexidade do modo humano de ser. Em tais contextos, entender o funcionamento das relações entre corpo e mente, de modo a decifrar mistérios, tem sido uma das preocupações essenciais.

A busca de respostas para a fundamental questão que diz respeito ao funcionamento da mente envolveu (e segue envolvendo) filósofos, cientistas e pesquisadores de áreas diversas, promovendo o desenvolvimento de hipóteses e teorias que vêm transformando a visão e o conhecimento acerca desse tema.

Dentre as abordagens contemporâneas das ciências cognitivas, destacarei a hipótese da psicóloga e cientista americana Esther Thelen)⁴⁷ (1941-2004, desenvolvida com base na Teoria dos Sistemas Dinâmicos, estabelecendo relações com as condutas musicais da infância tais quais apresentou o pesquisador francês François Delalande⁴⁸ (1941-). Meu intuito é apontar possíveis pontes entre tais pesquisas, o acontecimento musical na infância e nos territórios da educação musical.

A Perspectiva Dinamicista

A hipótese dinâmica estabeleceu-se a partir dos anos 80, do século passado, como uma alternativa às limitações e problemas que, desde a década de 70, despontaram na abordagem computacional da mente. A teoria aborda o caráter dinâmico que é próprio aos sistemas cognitivos, envolvendo o corpo, o ambiente e o sistema nervoso.

O processo cognitivo, nessa abordagem, é entendido em sua condição de emergência, de permanente auto-organização e adaptação, sujeitando-se às pressões particulares que caracterizam a singularidade do percurso de cada

⁴⁷ Esther Thelen era professora na Universidade de Indiana, USA. Presidiu a Sociedade Internacional para Estudos Infantis entre 1996 e 1998. Seus estudos investigaram a aquisição de habilidades motoras nas crianças, bem como, os processos de desenvolvimento da ação e da cognição humanas.

⁴⁸ Músico e pesquisador francês, foi responsável pelo GRM - Groupe de Recherches Musicalis e é autor de diversas obras.

indivíduo. Apontando, enfaticamente, para a eliminação da dicotomia corpo/mente, a teoria assume uma posição radical que desconsidera qualquer possibilidade de dissociação entre percepção e ação.

Focarei, dentre os cientistas dinamicistas, a pesquisa desenvolvida por Thelen, a qual reformula a compreensão da natureza da cognição humana pela modificação de, ao menos, dois pontos principais: a ideia de que a mente se constitui a partir de representações simbólicas e a distinção, fortemente arraigada, entre corpo e mente e, conseqüentemente, entre conhecimento e ação.

Visando a ampliar conhecimentos e a lançar novos olhares sobre os processos cognitivos de construção de relações entre os seres humanos e seus ambientes, bem como, a compreender a emergência de capacidades cognitivas de maior complexidade, Esther Thelen investigou os processos de aquisição de habilidades motoras básicas e de autonomia corporal em bebês e crianças.

A respeito da hipótese, afirmou Torres, em dissertação de mestrado intitulada “Cognição em Diálogo: Vigotski e Thelen”.

[...] esta abordagem recoloca o corpo como fundamental no processo cognitivo. Trata-se de uma teoria radical e efetivamente constituída através de uma visão anticartesiana de mundo, tornando impossível um distanciamento entre ação e cognição, corpo e mente. Tal enfoque evidencia o movimento deste complexo sistema humano, contrariando uma idéia historicamente presente em diversas teorias que admitem a existência de algum elemento prévio ou pré-estabelecido; esta abordagem entende o desenvolvimento como resultante de uma auto-organização que se configura no tempo através de múltiplas determinações (TORRES, 2000, p.43).

Contrariando grande parte das pesquisas e das teorias que cercam o estudo da mente e do comportamento humano, que tendem a estabelecer padrões capazes de explicar modos de ser e de estar característicos de cada estágio do desenvolvimento humano (numa visão macro), a teoria dinamicista considera os padrões em sua interação com os ruídos. Estes seriam os responsáveis pelas singularidades, ou seja, pelas características próprias a cada ser ou cada grupo (visão micro).

Os ruídos são vistos como os responsáveis pela reorganização do corpo no trânsito com o ambiente, constituindo-se em um dos aspectos centrais da pesquisa. Por esse prisma, o maior interesse da pesquisa consistiu em detectar o modo como as trajetórias globais do desenvolvimento emergem da diversidade e da heterogeneidade, em ambientes locais.

Admitindo a existência, a importância e a necessidade da estabilidade como fator fundamental à sobrevivência, a hipótese dinamicista afirma que a plasticidade interfere na organização das estruturas lógico-abstratas, tornando-as dinâmicas. Tal fato aponta, inclusive, para a necessidade de mudar e relativizar o conceito de categoria como método, tal como se apresentava na filosofia. Para os dinamicistas, as categorias não são consideradas *a priori*, assim como, não existem regras deterministas, *a priori*, com relação à questão do conhecimento.

As mudanças, em tal abordagem, ocorrem em várias escalas de tempo sem que, no entanto, o desenvolvimento possua uma dinâmica independente: mudanças que acontecem durante semanas, meses e anos, são partes da mesma dinâmica de tempo das atividades que estão acontecendo em tempo real, na escala de tempo de segundos e minutos (TORRES, 2000, p.76). Isto, considerando que o pensamento é “fundamentalmente incorporado e suas origens estão relacionadas às experiências corporais no mundo dos eventos físicos” (TORRES, 2000, p.71).

Referindo-se ao sistema cognitivo como um sistema dinâmico, a teoria dinamicista define sistema como

um conjunto de variáveis independentes. Uma variável, por sua vez, é uma entidade que pode mudar, podendo se encontrar em diferentes estados em diferentes tempos. O estado do sistema, por sua vez, refere-se ao estado ou valor de todas as suas variáveis em um determinado momento. (TORRES, 2000, p.66).

Segundo Thelen, o que muda entre os diferentes organismos é o grau de complexidade. Os modos de ação/cognição existem desde o início da vida, tornando-se mais complexos à medida que se desenvolvem, sempre por meio de sistemas dinâmicos que, se estão sujeitos a graus de estabilidade e previsibilidade, estão sujeitos, também, a diferenças produzidas pelo ambiente e pelo aspecto subjetivo que é próprio a cada ser. O conceito de complexidade, neste contexto, deve ser entendido como um acréscimo no número de diferentes partes e atividades, e nas relações que se estabelecem entre elas. O desenvolvimento, considerado como linear e quantitativo, é considerado, também, não-linear e qualitativo.

Para a abordagem dinamicista, a impressão de que o desenvolvimento segue um roteiro pré-determinado se deve ao elevado índice de estabilidade conquistado pela repetição das distintas fases, ao longo de muitos e muitos anos, por um número infundável de indivíduos. A isso se deve o percurso de desenvolvimento de um recém-nascido até a maturidade, passando por etapas que, salvo exceções, tenderão a acontecer, envolvendo conquistas que são aquisições permanentes. E ao tentar explicar o desenvolvimento, Thelen afirma que não é possível explicá-lo a partir do produto final, ou seja, a partir de um percurso prescrito. É preciso considerar o processo, quando novas formas e funções se adaptam ao organismo, em tempo real, no meio em questão.

A teoria dinamicista entende que o desenvolvimento é um processo complexo, que se atualiza por meio de múltiplas, paralelas e contínuas interações dinâmicas entre percepção e ação, num sistema que, por sua natureza termodinâmica, procura soluções estáveis. Soluções que, por sua vez, emergem das relações e não de um *design* prévio. (THELEN; SMITH, 1994, p.19). Na obra intitulada *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, escrita em parceria com a cientista Linda Smith⁴⁹, Thelen afirma que apesar de que a complexidade conquistada pela espécie humana na maturidade é única, os processos agenciadores são similares àqueles próprios a organismos simples ou mesmo a alguns sistemas não-vivos.

As cientistas consideraram as pesquisas de Jean Piaget (1896-1980) como pontos de partida para a investigação das conquistas das crianças, avaliando, no entanto, que os mesmos não superaram a questão do dualismo mente/corpo ao considerarem o desenvolvimento como um plano progressivo que caminha da ação sensorio-motora, de uma inteligência concreta, corporal, para um nível de abstração mental sofisticado. Por outro lado, apesar de fazer referência ao papel do ambiente no desenvolvimento, o biólogo suíço enfatizou e privilegiou o aspecto biológico, entendendo que o processo de cognição humana era uma adaptação biológica que, por meio de estruturas lógicas, facilitava a compreensão do mundo (THELEN; SMITH, 1998).

Buscando entender o processo de aquisição e aperfeiçoamento de estruturas que, segundo Piaget, caminhavam da experiência corporal - da percepção e da ação - para um nível de manipulação puramente simbólica, manteve-se a visão dualista, posto que, na hipótese dinâmica, conhecimento e consciência não estão acima das experiências vivenciadas no mundo, mas originam-se delas. Enquanto Piaget considerava que os bebês iniciavam o processo de construção cognitiva do mundo a partir de respostas reflexivas para os estímulos externos, a teoria dinamicista entende que eles são competentes e dotados de ferramentas perceptuais e conceituais adequadas e sofisticadas.

Para Thelen e Smith, as pesquisas piagetianas organizaram o desenvolvimento infantil em uma larga escala, apresentando uma criança “universal”, mas desconsiderando as diferenças qualitativas que são responsáveis pela singularidade de cada uma. E apesar de reconhecerem que as diferenças intelectuais entre as crianças de diferentes idades em muito se aproximam das descrições apresentadas por Piaget, elas consideraram que as mesmas são

49 Linda Smith é professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Universidade de Indiana, USA.

insuficientes para explicar o desenvolvimento, além de limitarem e desconsiderarem as capacidades dos bebês e crianças.

O desenvolvimento, na hipótese dinamicista, é visto como um processo contínuo, contingente, emergente e não-linear, que pode ser capturado pelos princípios gerais da teoria dinâmica (TORRES, 2000, p.73). As pesquisadoras sustentam que a abordagem dinâmica, não dualista, implica em novos modos de conceituar e conduzir pesquisas na área das ciências cognitivas devido a três aspectos, ao menos:

Um novo significado para o tempo: desconsiderando a distinção entre ação, aprendizagem e desenvolvimento, a hipótese considera que as mudanças ocorrem continuamente, em diferentes escalas de tempo. Essa visão transforma a compreensão acerca da aplicação de testes, que não podem acontecer fora do contexto da vida real da criança. Entra em jogo a questão do significado da experiência para a criança.

Um novo significado para variação: a variação torna-se um elemento essencial no processo de desenvolvimento já que, considerando a existência de sistemas em transição, padrões diversos em diferentes escalas de tempo se apresentam como possibilidades.

Uma nova referência sobre a questão da individualidade: a abordagem dinâmica liberta as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil da tirania imposta pelas comparações baseadas na idade cronológica, legitimando estudos alternativos. As autoras encorajam a realização de pesquisas com poucos sujeitos, com o objetivo não de mapear como todas as crianças passam por uma determinada etapa em seu desenvolvimento, de modo geral, por exemplo, mas, detalhando o modo como acontece com algumas crianças. (THELEN; SMITH, 1994, pp 341-342).

Se Thelen pesquisou o desenvolvimento infantil como um caminho para compreender a emergência de capacidades cognitivas de maior complexidade, o pesquisador francês François Delalande se dedicou a pesquisar o desenvolvimento musical no curso da infância, partindo das etapas de desenvolvimento propostas por Jean Piaget. Estabelecendo relações com a hipótese dinamicista, apresento, a seguir, pontos que considero significativos.

François Delalande e o jogo musical da infância

Esther Thelen se dedicou a pesquisar o desenvolvimento de bebês e crianças visando a entender os processos cognitivos de construção de relações entre os seres humanos e seus ambientes, bem como, a compreender a emergência de capacidades cognitivas de maior complexidade. O pesquisador francês François Delalande, por sua vez, fez algo semelhante no campo musical.

Delalande analisou as condutas musicais das crianças como um caminho em direção à compreensão da gênese da atividade musical que, segundo ele, poderia estar presente no comportamento do bebê que tem à sua disposição alguns brinquedos e materiais sonoros. Assim sendo, ele traçou paralelos entre os primeiros gestos produtores de sons (com a voz, com o corpo ou em contato com materiais ou instrumentos musicais) e aqueles encontrados na *performance* do músico profissional.

Tomando de empréstimo as fases de jogos propostas por Piaget, Delalande analisou as condutas musicais das crianças, como também, das culturas musicais, em sua diversidade. Ele classificou tais condutas em três categorias: exploração, expressão e construção, relacionando-as aos jogos sensorio-motor, simbólico e de regras, respectivamente.

Piaget propôs que o jogo infantil se alicerça sobre três grandes tipos de estruturas – o exercício, o símbolo e a regra – as quais mantêm relações com as estruturas de pensamento características de cada etapa do desenvolvimento,

segundo suas pesquisas. Dessa feita, os jogos sensório-motores, de exercício, seriam próprios da fase na qual o essencial é a conquista da autonomia corporal; os jogos simbólicos, corresponderiam a uma etapa em que o cérebro já está dotado de maior flexibilidade, valendo-se da capacidade de simbolizar, enquanto que os jogos de regras contariam com regras prescritas e determinadas, visando a fins específicos e movidos por um pensar enfaticamente intelectual (PIAGET, 1986).

Considerando que o acontecimento musical vincula-se, de um lado, ao mundo do jogo, da atividade lúdica e que, de outro, as proposições piagetianas agregam os aspectos constitutivos do humano e, conseqüentemente, de suas produções, François Delalande sugeriu que ao jogo sensório-motor corresponderia toda parte de exploração e realização gestual próprias à atividade musical. Seria, assim, o domínio do gesto que, se está presente nas explorações realizadas por um bebê de posse de um pequeno tambor, está presente, também, no estudo técnico do músico profissional em busca da conquista de domínio e eficiência de sua realização mecânica. Muda, efetivamente, a complexidade.

Ao jogo simbólico corresponderia a relação simbólica que se estabelece com o sonoro; o valor que se atribui ao fato musical; as sensações e sentimentos que a música provoca pela escuta, pela execução ou pela criação. E toda a parte relacionada à estruturação musical, incluindo aspectos relacionados aos idiomas (modal, tonal...), à forma, dentre outros aspectos, relacionam-se ao jogo de regras.

Para Delalande, as obras musicais contém elementos de todos os modos de jogo, ainda que um prevaleça sobre a outro. Desse modo, é possível sinalizar, em uma mesma obra, a presença de ênfases em um ou outro aspecto, ainda que a composição completa integre todos os modos de jogo, sem dissociação, como ocorre com o todo das atividades humanas. Nesse sentido, sua proposta cria uma linha de fuga com relação à proposta piagetiana: “os jogos propostos permitem agregar os componentes considerados inerentes a toda e qualquer produção musical, sem fragmentar, ou ainda, sem pretender sequenciar a produção do acontecimento musical” (BRITO, 2007, p.46).

Observando bebês e crianças, de quatro meses a dozes anos, o pesquisador francês analisou a transformação de complexidade do fazer musical. A título de exemplo, relato o fato de que ele acompanhou o percurso de um bebê, aos quatro meses, produzindo sons em um tambor: raspando, batendo ou esfregando a pele. Meses depois, o mesmo bebê já apresentava variações mais elaboradas, as quais resultavam das modificações do gesto por ações intencionais, cognitivas. Procedimentos semelhantes foram aplicados à observação de crianças com diferentes idades, em situações de interação com materiais sonoros sem a orientação ou intervenção de um adulto.

Julguei viável relacionar (e adaptar) a argumentação de Delalande à proposta dinamicista de Esther Thelen: se o bebê “descobre” o gesto produtor de sons por acaso, é por meio de repetições intencionais, “pesquisadoras”, que ele reelabora sua experiência e conquista outras possibilidades. Transforma-se dinamicamente a complexidade, conferindo singularidade à exploração gestual/sonora que integra o jogo pensamento/ação. Dessa feita, somam-se às proposições piagetianas que fundamentam teoricamente a pesquisa de François Delalande, os pontos defendidos por Thelen acerca da integração entre percepção e ação desde o início da vida, bem como acerca do caráter emergente e singular que cerca a transformação de complexidade própria ao viver de cada ser humano.

A repetição conduz as experiências para planos mais elaborados, sendo uma das formas de estabilização das condutas de produção sonora (e não só delas!). Ocorre, no entanto, que repetir um gesto quase idêntico num corpo sonoro provoca variações, posto que a conexão gesto/escuta transforma a percepção e também o produto sonoro que, pela intenção de escutar/produzir, ganha qualidade e se reelabora.

Acompanhando o comportamento musical das crianças durante a infância (nos planos da escuta, da exploração gestual de sons em materiais diversos, da repetição, da criação e do significado da interação com o

musical), constato a conexão corpo/mente, fazer/pensar, ainda que detectando ênfases em um ou outro aspecto, tal como salientou Delalande, em sintonia com colocações feitas por Thelen, conforme expus anteriormente.

Concluindo

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica em reconhecer que a música é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e reelaboram dinamicamente suas ideias de música, em planos que consideram a emergência dos acontecimentos. Tais ideias abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas elaboram e lidam com os conceitos envolvidos, bem como, a prática e os significados conferidos ao fazer musical.

Significar o acontecimento musical da infância, assim como, o seu exercício expressivo nos planos da educação, implica em observar e respeitar o modo como as crianças percebem, escutam, exploram e produzem sons e músicas, assim como, a maneira como pensam acerca da experiência musical.

Cabe aos educadores favorecer o exercício expressivo e o desenvolvimento das condutas musicais, com atenção ao permanente e dinâmico movimento de transformação, considerando a singularidade de cada ser e de cada experiência, assim como, a emergência dos acontecimentos e o papel essencial dos ruídos no curso dos distintos processos, em seus muitos tempos de atualização e ganhos de complexidade.

Referências

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d'enfants*, Paris: INA, Buchet/Chastel, 1984.

PIAGET, Jean e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. SP: Difel, 1986.

THELEN, Esther e SMITH, Linda B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*; 3o edition. Cambridge. The MIT Press (A Bradford Book), 1998.

TORRES, Vera Lucia Amaral. *Cognição em diálogo: Vigotski e Thelen*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2000.

Pensar e ensinar a música na sociedade do século XXI

Fabricia Piva
Instituto de Artes- Unesp
fabri_piva@hotmail.comE-mail

Resumo: Nesse trabalho procuramos levantar alguns questões referente a abertura estética que provocou uma evolução fulminante no ensino e no fazer musical no século XXI, onde o dinamismo deste movimento contemporâneo mostra que a música vai além da busca insana pelo rigor e formalismo. Em meio a um ambiente e contexto de grande mobilidade e grandes transformações tecnológicas que passam as sociedades atuais, a musica como atividade de ensino desvela e acompanha um novo horizonte estético, abrangendo novas formas de fazer, valorizar e entender a musica.

Palavras-chave: Estética musical, Contemporaneidade, Educação musical.

Vivemos um período histórico repleto de grandes transformações, políticas, econômicas, tecnológicas e sociais. O século XXI começa com o mito do ano 2000, os temores milenares do pessimismo do fim do mundo e a antítese sombria que foi o ataque do 11 de setembro de 2001, que se tornou o marco histórico do novo milênio. Após várias décadas de mutações estéticas, a música passa por um período de questionamentos que visa esclarecer e qualificar o ensino da música e a produção musical. A internet proporcionou para a música um ecletismo globalizado, sem limite geográfico, uma verdadeira vitrine cultural: atraente para o fazer, ver e ouvir manifestações culturais variadas, causando assim momento de festividade. No entanto, a promessa que nos acompanhou por muitas décadas de um ano 2000 futurista, não aconteceu. Mas o ataque de 11 de setembro se transformou na marca do novo milênio. A despeito do momento de crise mundial, a música de fato tem ampliado seus horizontes vivenciando um momento único, de liberdade estética em que o hibridismo dos gêneros musicais, heterogeneidade das linguagens, e a junção de estilos e escolas, em alguns momentos confundem escutas e favorecem a ampliações efêmeras no processo criativo: neo-tonalismo, música cíclica, simplicidade, neo-medievalismo etc. Neste novo milênio surge uma tendência para o lúdico, em que o retorno ao passado ressurge sem uma preocupação com regras, homogeneidade, muito menos com idéias progressistas difundidas a partir da Segunda Guerra Mundial. Também no novo milênio intensifica-se o desejo individual, além da busca incessante do prazer imediato, já que o mundo globalizado nos permite através das inovações tecnológicas tornar a vida muito rápida. O compositor, neste período se torna um criador de obras lúdicas, que procuram sanar a angústia do novo milênio; daí a desconstrução de referências, a preferência por desenvolver coisas pequenas, voltadas para o humor. Compositores como Satie, Cage, Ligeti, Zygel, Régis Campos, entre outros, podem ser considerados os principais compositores desta nova tendência. Esse olhar para nostalgia, infância e também para as inquietações da sociedade desvela uma ambivalência entre o formal, sério e o lúdico que busca a brincadeira, leveza, entretenimento que em alguns momentos não é considerada como um valor estético.

Segundo BARRAUD (1975, p.157)

Na luta das idéias novas, pouco importa saber quem tem razão e quem não tem. A posteridade não é mais clarividente que os contemporâneos. Falsos valores se salvarão de turbilhões que terão tragado outros bem mais autênticos. O impulso dos jovens talvez talentosos em plena força antes mesmo que eles tenham conseguido se fazer ouvir.

Hoje, a abertura estética provocou uma evolução fulminante no ensino e no fazer musical, mas o dinamismo deste movimento contemporâneo mostra que a busca insana pelo rigor e formalismo, vivido pela arte de um modo geral, não é mais um fator predominante no fazer artístico. Para Barraud (1975) é um processo irreversível, pois seria inútil acreditar que os músicos que se engajaram nesses caminhos vão ser subitamente tomados de pânico e decidir voltar atrás. Apesar dos vários caminhos explorados nas últimas décadas, são raros os artistas, compositores e músicos que pensam e refletem sobre o lugar de sua arte e também como ela está sendo ensinada. Alguns mantêm a tradição na qual perpetuam a manutenção dos grandes clássicos que fizeram história, a chamada arte séria. Assim sendo, esta comparação de arte séria com o fazer musical de entretenimento constitui o grande desafio estético atualmente no ensino da música. Esta despreocupação com o formalismo e a tradição marca o período hipermoderno que se caracteriza com a globalização, consumo de massa, individualismo. Para Stravinsky, (1996, p. 51)

Vivemos um período em que a condição humana passa por profundas transformações. O homem moderno vem perdendo progressivamente a sua compreensão dos valores e o seu senso de proporções. Essa inaptidão para entender realidades essenciais é extremamente séria, levando de modo infalível à violação das leis fundamentais do equilíbrio humano.

A partir do século, XXI com a tendência voraz de se explorar as múltiplas culturas e a difusão pelos meios de comunicação, torna-se dominante o abandono com preocupações tradicionais da música, que são ditados pelos tratados de teoria musical, como equilíbrio e forma. O fazer musical procura a descontração e a fruição musical visa construir formas pequenas, simples, mas alegres, com humor. Também o espaço para se fazer música no mundo mudou. Não existe mais a preocupação de realizar espetáculos apenas em teatros e salas de concertos. No início do novo milênio espaços informais e urbanos se transformam em espaços artísticos, como estacionamento, praças, terminais de ônibus e trem etc. Observa-se que no novo milênio se valoriza o relaxamento e a descontração, procurando estabelecer um desligamento com as preocupações sociais que são crescentes. Assim sendo, a música se integra aos espaços de lazer. Neste contexto, os paradigmas conflitantes da pós-modernidade, que se refletem na cultura e na sociedade, influenciarão de diferentes maneiras o ensino da música. Currículos e ensino/aprendizagem estão sendo cada vez mais discutidos, já que a música aparece como elemento importante para expressar ou combater a angústia dos indivíduos. Segundo Arroyo (2006, p.54)

Paralelamente a essas formas de conceber a realidade e o que se entendia por música e por seu ensino e aprendizagem, estavam ocorrendo “revoluções” em diversas áreas do conhecimento, isto é, outras possibilidades de entender a realidade e que rompiam com muitas das visões em vigor. Entre as áreas onde novas visões de realidade estavam sendo construídas e que facilmente poderíamos localizar estão: a Física, a Psicologia, as Ciências, as Artes, a Pedagogia, a Economia, entre outras. Essas revoluções determinaram o que passamos a reconhecer como o século XX, e nesse processo histórico, o pensamento e a ação da Educação musical foram sendo revistos.

Apesar dos inúmeros caminhos percorridos pela educação musical durante as últimas décadas para a ampliação e diversificação do ensino da música, há uma necessidade contínua de tornar o ensino da música não apenas um produto, mas sim como um processo que faz parte de um contexto que está em transformação. Uma das maiores dificuldades do ensino musical é acompanhar esta diversidade de tendência da atividade artística no século XXI. Não podemos subestimar a influência das novas mídias nos processos de ensino/aprendizagem; desde a virada do século XX ambientes industrializados e tecnológicos ampliam os artefatos midiáticos. Com o avanço científico e tecnológico que vivemos, surge um novo espaço para a comunicação e a sociabilidade onde o ciberespaço abre caminho para a cibercultura, em que o fazer musical não tem limites. Este processo de democratização é responsável pela hibridação das manifestações artísticas. Claro que a globalização no novo milênio absorveu a vivência das diferentes estéticas que evanesce pluralidades.

Para Jardim (2009, p.54)

No percurso histórico da formação do músico ressalta-se, principalmente, a consolidação da forma conservatorial, que manteve cristalizados os currículos, os programas e as técnicas de ensino. Observa-se que em diversas ocasiões ocorreram tentativas de modernização. No entanto, elas foram pontuais, localizadas e insuficientes para promover alterações no panorama geral das estruturas responsáveis pela formação do músico, que ainda hoje se mantém estacionárias.

Observa-se que o caminho da formação do estudante de música que procura o conservatório, muitas vezes se constrói em referências que se perpetuam por vários séculos, e isso acontece em muitos casos por que a formação do professor segue este paradigma de manter a tradição do ensino da música, ou seja, não acompanha o processo de modernização e produção do ensino da música. Já para Lima (2009, p. 95)

O ensino não se consuma apenas na atualização de conteúdos, na legislação determinada pelas políticas públicas, nos cursos de capacitação ou formação de docentes. Ele também se manifesta nas formas de docente se relacionar, formar e avaliar o estudante e na maneira como o aluno vai vivenciar esses conhecimentos. Não se ignora nessa argumentação o quanto a sociedade com os seus meios de ação, pode influenciar benéfica ou maleficamente essa relação. Por meio dela os processos de ensino/aprendizagem podem se transformar no modelo mais salutar de educação a ser trabalhado no país.

Todavia, não podemos esquecer de discutir o valor ou a qualidade da música, já que qualquer ambiente de produção cultural emerge a preocupação em relacionar os resultados do fazer artístico com os gêneros, estilos, artistas, pois os grupos sociais desenvolvem as suas estratégias e juízos de valor baseados em suas manifestações e culturas, além disso, como está sendo apresentados. É importante destacar que a valorização da atividade musical a partir de critérios estabelecidos não é algo apenas vinculado às esferas sociais. Este referencial estético é compartilhado com toda a sociedade e costumes socioculturais. É claro que a transformação do elemento sonoro ocorreu de uma maneira voraz nos últimos 100 anos: a tradição da música culta ou clássica vem perdendo cada vez mais espaço para a música popular e eletrônica. Vivemos em uma época em que a mídia e a tecnologia influenciam o fazer artístico, pensamento musical e o ensino da música. Pensar sobre o ensino da música no mundo contemporâneo torna-se muito relativo com a universalização da música. Em um mundo em que a subjetividade dos sentimentos e a fruição dos

desejos estão presentes e, juntamente com a razão, são condições necessárias para vivenciar, ensinar e fazer música do passado e presente. Segundo Fubini (2008, p.63)

A multiplicidade de linguagens no interior da própria música chamada culta e acadêmica vinha reforçar a já radicada convicção de que a linguagem musical era plural, e de que a variedade de estilos, modos, formas e abordagens são diversas não tinha muito a ver com as diferentes situações de cada país, de cada zona geográfica, de cada tradição e, segundo uma visão marxista, com a classe social dominante. Contudo, se o pluralismo permanece é ainda uma ideia muito em voga, não podemos deixar de salientar que nestas últimas décadas a tendência na música, e não só, foi na direção oposta e não é por acaso que hoje se fala tanto de globalização em outros campos para além do campo econômico.

Observa-se que a música é influenciada também pelas questões de valores culturais e pelas tendências criadas dentro do próprio período histórico. E a mídia é um elemento fundamental nesse processo por propor um arbítrio cultural e social ligado também aos imperativos econômicos. Na verdade, o juízo do valor da música liga-se à complacência estética e intelectual, no qual o ensino da música é o resultado da intenção do objeto que nos permite desvelar o valor e sua relação com o indivíduo, a partir de uma referência estética que se forma, amplia e entrelaça com contexto histórico. Em vista disso, identificamos um amplo universo que permeia o ensino da música, que relaciona-se com o entendimento do receptor, que terá sensibilidade artística e musical, no qual reflete o conhecimento e também o seu ambiente sociocultural. Assim sendo, pensar o ensino musical como uma atividade que se relaciona com objeto estético, nos permite compreender a música, de tal maneira que podemos dar uma contribuição para o fazer artístico no qual o mundo, sociedade e o homem são componentes fundamentais já que o juízo de valor subjaz toda atividade musical.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002**. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais> Acessado em: 02 junho 2006.

BARRAUD, H. **Para compreender as músicas de hoje**. Perspectiva. SP. 1975

FUBINI, E. **Estética da Música**. Ed. 70.Coimbra. 2008

STRAVINSKY, **Poética musical**. Zahar. RJ. 1996

JARDIM, Vera. O músico professor-percurso histórico da formação em música. In: **Ensino, música e interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009.p 11-55

LIMA,S,L,A. Os cursos de formação de docente e a intrincada relação professor/aluno. In: **Ensino, música e interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009.p 85-105.

A Educação Musical e suas Propostas Pedagógicas: Relatando Experiências de Educação Musical de duas Escolas Privadas do RN.

Janieri Luiz da Silva
Centro de Educação Integrada
janierisilva@hotmail.com

Resumo: O seguinte trabalho apresentará a síntese das propostas de Educação Musical desenvolvidas em duas escolas do Rio Grande do Norte. O Centro Educacional Teresa de Lisieux localizado a cidade de Parnamirim RN e a Escola Boa Ideia localizada em Natal RN. Escolas essas que apresentam o ensino de música em sua grade curricular. Além da síntese da proposta de Educação Musical desenvolvidas nessas escolas será também apresentado os objetivos, metodologia e recursos utilizados nas aulas do ensino de música para a Educação Infantil e Fundamental além das experiências vivenciais desenvolvidas em sala de aula e que serão relevantes para o desenvolvimento musical dos alunos.

Palavras Chaves: Educação Musical; Proposta Pedagógica. Metodologia.

Introdução

A música acompanha o desenvolvimento da sociedade. Presente em várias culturas ela tem a sua funcionalidade social, ou seja, para diferentes momentos e situações além da diversidade na concepção da mesma, seja de ritmos, instrumentos, vozes, melodias e etc. O ensino de música presente desde bem cedo nos primórdios da história e transmitido de forma oral, com o passar do tempo, hoje se utiliza de diversos recursos tecnológicos com o objetivo de abranger mais e mais pessoas além de dar uma qualidade ao ensino da música.

Nosso objetivo quanto artigo é divulgar duas propostas de Educação Musical de duas escolas privadas do Rio Grande do Norte, mostrando como são desenvolvidas no ensino infantil e fundamental, discutindo o trabalho e referenciando junto ao pensamento de outros educadores e teóricos que tratam do assunto.

As escolas que fizeram parte dessa experiência é o Centro Educacional Teresa de Lisieux e a Escola Boa Ideia. A primeira localizada em Parnamirim (Rio Grande do Norte) onde a mesma tem o ensino de música presente desde do nível D (Educação Infantil) até o 9º ano do (Ensino Fundamental), a segunda instituição é a Escola Boa Ideia Localizada em Natal capital do Rio Grande do Norte e que tem o ensino de música desde do Nível I (Educação Infantil) até o 5º ano (Ensino Fundamental).

Alguns questionamentos serão respondidos no decorrer do artigo. Quais os objetivos nos diferentes âmbitos educacionais das duas escolas: Educação Infantil e Fundamental? Como é pensada as aulas, a metodologia, o planejamento e os recursos utilizados na realização das mesmas? Perguntas essas que permearão o nosso artigo.

A Educação Musical no Centro Educacional Teresa De Lisieux



FIGURA 1 - Fachada do CETL

No Centro Educacional Teresa de Lisieux que nos referiremos agora com a sigla (CETL) tem o ensino de música como disciplina regular na sua grade curricular. Desde do Nível D ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Sua Proposta pedagógica para o ensino de música não pretende formar músico, mas sim tornar o aluno conhecedor desse mundo. Na escola o aluno é chamado a desenvolver a prática do canto coral, do ritmo, da bandinha rítmica e da flauta doce. A bandinha rítmica presente na Educação Infantil na turma do Nível D, o canto coral presente nas turmas do 1º, 2º e 3º ano e a prática de flauta doce presente nas turmas do 4º e 5º ano. Nas turmas do 6º ao 9º ano a música é um meio de abranger mais ainda o conhecimento musical do aluno através das aulas, dos debates discussões e vivências realizadas.

O ensino de música na escola é compreendido como fundamental pela necessidade de um maior envolvimento entre os alunos, de uma concentração maior, pelo os conteúdos de uma forma apropriada ao desenvolvimento da criança, e pela diversidade musical existente no país. As aulas no CETL são desenvolvidas em uma hora para as turmas da Educação Infantil e Fundamental do 1º ao 5º ano e de 50 minutos para as turmas do Fundamental do 6º ao 9º ano.

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. (PCNs – Arte.1997 ,p.53)

No CETL o aluno é chamado a apreciar, refletir e produzir sejam nas atividades práticas ou teóricas, nos momentos de socialização para que possa observar o aprendizado do mesmo, trabalhando também com o cotidiano, a realidade e a produção deles..

No caso da educação musical, que deve ser oferecido pelo ensino formal para promover o efetivo desenvolvimento dos alunos poderia ser a ampliação de sua bagagem musical: não porque o conhecimento musical cotidiano seja “inferior”, mas porque ele certamente é limitado, cabendo à educação formal interferir para ampliar e conduzir a formação educacional das pessoas. (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41).

Os objetivos serão listados por nível de ensino. Objetivos esses que embasam todo o planejamento antes de cada aula.

| Nível de Ensino | Objetivos |
|--|--|
| Educação Infantil | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar a música em todas as suas formas desde cantar a conscientização dessas atividades; • Desenvolver a sensibilidade rítmica, auditiva no trabalho com o som; • Estimular as crianças a participação principalmente no desenvolvimento do convívio com os colegas. |
| 1º, 2º e 3º ano Canto Coral | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ao aluno um aprendizado sobre o uso correto da voz.; • Propor interação entre os alunos já que coral é grupo, e grupo precisa de participação, empenho e consonância de todos; • Desenvolver uma correta afinação, postura e impostação de voz ao cantar; • Aprender noções de teoria musical para que possa aplicar na prática coral. |
| 4º e 5º ano Flauta Doce | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o aprendizado em flauta doce; • Desenvolver a percepção musical seja ela melódica ou rítmica; • Desenvolver a respiração para uma melhor execução instrumental. |
| 6ª ao 9ª ano Vivências e Educação Musical | <p>Analisar diferentes estilos e processos musicais na tentativa de colocá-los em prática; Conscientizar sobre a importância da expressão corporal e dos procedimentos de aquecimento do corpo.</p> |

Fonte: SILVA, Janieri. A Educação Musical na Escola CETL. Um ano musicalizando os seus alunos.

X Encontro da ABEM Nordeste. Recife/PE: 2011.

Um outro avanço bastante importante para o ano de 2012 é uso do livro didático, utilizado do primeiro ao quinto ano. O material chama-se Batuque Batuta coleção da Editora Saraiva, o mesmo passa a ser um norteador das atividades dentro de sala de aula.

A Educação Musical na Escola Boa Ideia



FIGURA 2 - Fachada da EBI

Na Escola Boa Ideia a música está presente desde do nível I até o 5º ano do ensino fundamental. O ensino de música é dividido nas seguintes frentes ao se tratar de conteúdos. Educação Infantil Nível I ao Nível V com conteúdos que trabalham a exploração de toda a diversidade sonora, seja dos sons dos instrumentos, do menuseá-los, do perceber. A música é colocada para as crianças como um mundo a ser descoberto.

No Ensino Fundamental temos as frentes de conteúdos formadas pelo 1º, 2º e 3º ano que trabalham conteúdos teóricos e práticos mais iniciais, conteúdos que visam muito mais uma vivência do que propriamente o estudo teórico. Já as turmas de 4º e 5º ano trabalham com bem mais conteúdo teórico mas nunca deixando o prático de lado, pois o mesmo é essencial. Em relação ao tempo das aulas, na Educação Infantil as aulas tem a duração de 30 minutos e no fundamental 45 minutos distribuídos entre conteúdos, canções e dinâmicas socializadora.

A escola apresenta uma metodologia nas aulas de musica, exposição dialogada discutida e com vivências, cada conteúdo que a criança aprende ela necessita colocá-lo em prática para que isso possa se melhor utilizado, além da utilização de diversas canções com o objetivo de dinamizar e promover a interação em sala de aula. “É inegável o valor da canção na iniciação musical das crianças, não só pelo seu aspecto sintético, globalizador, mas também pelo seu poder de despertar a sensibilidade afetiva.” (ROCHA, 1990, p.28).

Apresentaremos agora abaixo os objetivos e conteúdos de como está sendo realizada a educação musical na Escola Boa Ideia que daqui em diante será apresentada no texto com a sigla (EBI).

| Nível de Ensino | Objetivos |
|-----------------------------------|--|
| Educação Infantil Nível I ao V | <p>Objetivo Geral: Promover experiências significativas, utilizando como recursos a sensibilidade aos diferentes espaços sonoros e canções propostas, auxiliando na coordenação motora da criança, no processo de fala, de escuta através do contato com a música.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar o corpo como um meio para executar ritmos corporais – Sensibilização; • Promover uma audição concentrada; • Reconhecer diferentes partes das canções apresentadas; • Diferenciar a música instrumental da canção; • Reconhecer diferentes instrumentos; • Vivenciar a propriedade sonora Timbre; • Vivenciar a propriedade sonora Altura; • Familiarização com instrumentos • Vivenciar de Pulso básico – marcação na música – práticas corporais; • Vivenciar o ritmo Baião; • Vivenciar o ritmo corporal por meio da dança; • Experimentar os sons dos objetos; • Localizar direção sonora (Propriedade Binaural); • Compreensão de aquecimento vocal. • Interpretar letra de canções; • Vivenciar os parâmetros da propriedade Altura; • Trabalhar Estrutura Rítmica de uma canção • Construir Instrumento Coletivo |

| | |
|-----------------|--|
| 1º, 2º e 3º ano | <p>Objetivo Geral: Vivenciar de forma mais aprofundada o universo sonoro, podendo refletir sobre esse universo e estabelecer relações com o conteúdo apresentado.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o pulso básico e pulso do compasso; • Retomar a audição concentrada; • Compreender análise Formal Musical (A forma da música); • Perceber e Vivenciar acompanhamento rítmico; • Explorar timbres instrumentais; • Perceber entorno sonoro – Paisagem Sonora Murray Schafer • Vivenciar Estímulos Sonoros. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer um Compositor Brasileiro; • Analisar formas musicais; • Propiciar vivências com instrumentos improvisados; • Vivenciar Propriedade sonora duração; • Explorar o tambor e o violão; • Vivenciar Vocal e percepção. • Executar e vivenciar percepção sonora • Representar graficamente os sons ouvidos – atenção musical • Vivenciar percepção sonora • Criar sonoplastia • Compor |
|-----------------|--|

| | |
|-------------|--|
| 4º e 5º ano | <p>Objetivo Geral: Vivenciar de forma mais aprofundada o universo sonoro, podendo refletir sobre esse universo e estabelecer relações com o conteúdo apresentado.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e reconhecer os tipos de compasso; • Distinguir gêneros pelos tipos de compasso; • Executar exercícios vocais com modulando; • Compor melodias a partir de frases ritmadas; • Compreender o conceito de Rap; • Criar Rap; • Reconhecer as partes de uma canção; • Improvisar coletivamente; • Conhecer o conceito de andamento por meio de exercícios de cânone; • Analisar a forma de uma canção; • Reconhecer um cânone; • Conhecer a classificação das vozes • Compreender canção a capella; • Compreender o conceito de ritmo e melodia; • Apreciar e interpretar a música Asa Branca; • Conhecer o conceito de frases musicais; • Reconhecer a importância de sons e silêncios na música; • Identificar figuras para representação gráfica Musical; • Compreender o conceito de canção e música instrumental; • Praticar exercícios de composição de letra; • Compreender o registro ou escrita musical; • Executar ditado rítmico; • Criar jogos rítmicos. • Conhecer a trajetória artística do duo rodopião; • Reconhecer a Kalimba e o seu funcionamento; • Praticar o solfejo; • Registrar a escrita Musical; • Executar Ditado Sonoro; |
|-------------|--|

| | |
|------------------|--|
| Sistema Integral | <p>Propor vivências musicais de caráter vocal e instrumental (bandinha rítmica) com o intuito de aproximar o aluno do ambiente sonoro, desenvolvendo uma melhor interação com a música, sensibilizando, refletindo e produzindo diversas experiências musicais.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar um maior contato Melódico e Rítmico com a música; • Trabalhar a entonação na afinação correta e com pronúncias corretas; • Desenvolver uma postura ao cantar; • Experimentar o ritmo de diferentes formas, tanto produzido pelos instrumentos como pelo próprio corpo através das atividades de corpo sonoro; |
|------------------|--|

Fonte: Planejamento Anual 2012

Na escola também é utilizada a bandinha rítmica, para o desenvolvimento das atividades práticas rítmicas e acompanhamentos de canções em sala de aula.

Considerações finais

As duas propostas musicais são interessantes e visam o aprendizado melhor dos alunos. Em todas elas existe a utilização de recursos para que a aula seja conduzida e torne-se atrativa. . No CETL o ensino de música é visto a partir de cinco anos quando a criança chega ao nível D já na Boa Ideia o mesmo participa desde nível I a partir de um ano.

Compreendemos que as duas escola estão interessadas em fazer uma educação musical diferenciada, planejada e sem o objetivo de formar músicos e sim tornar conhecedor e abranger um universo muito maior que é a diversidade musical.

Suscitar no aluno o desejo por conhecer, estimulá-lo, fazer com que o mesmo vivencie cada aula prática, para que o mesmo possa compreender os conteúdos repassados em sala de aula.

Acreditamos que a educação musical deve partir do pensamento dessas duas escolas que visam um ensino de qualidade e principalmente de aprendizado aos seus alunos, pais, filhos e professores.

Referências

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. *O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica*. Revista da ABEM, Porto Alegre: Revista nº 20. 2008

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Artes – Ministério da Educação. Vol 6. Brasília: MEC, 1997

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação musical método willems*. 2ª edição. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia. 1990.

SILVA, Janieri. *A Educação Musical na Escola CETL*. Um ano musicalizando os seus alunos. X Encontro da ABEM Nordeste. Recife/PE: 2011.

A MÚSICA COMO COMPONENTE FORMADOR: O CASO DO CEJA PROFESSORA EUDES VERAS

Aládia Quintella Soares
Secretaria Estadual de Educação do Ceará
aladiaquintella@gmail.com

Conceição de Maria Cunha
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
ceicacunha@gmail.com

Resumo: A música faz parte das relações sociais dos indivíduos em diversas situações por eles vividas, em especial, na escola. Assim, este trabalho teve como objetivo analisar fatores que sugerem benesses socioculturais da prática musical na educação de jovens e adultos no CEJA Professora Eudes Veras, em Fortaleza. Este modelo de ensino semipresencial apresenta alta taxa de evasão escolar, instigando novas propostas pedagógicas que possibilitem a maior permanência do aluno na escola. O estudo trata de uma pesquisa qualitativa e observacional (GIL, 1999), fundamentada em autores que focam sobre a educação de jovens e adultos e o ensino da música. A pesquisa abordou algumas contribuições sobre as aulas de canto coral na referida escola. Verificou-se benefícios aos alunos trabalhadores que, com o modelo de ensino adotado nos CEJAs, o aluno precisa ir a mesma apenas para retirar dúvidas e realizar avaliações. Porém, com as análises, percebeu-se que as atividades musicais extracurriculares desenvolvidas na mesma, além de possibilitarem novos conhecimentos, favoreceram as relações interpessoais, criando vínculos com os colegas e a instituição de ensino. Com os resultados, deseja-se que novas reflexões surjam na perspectiva de ampliar discussões sobre o ensino da música na formação EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, ensino de música, canto coral.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo objeto de estudo em diversas áreas no Brasil. De acordo com pesquisa do IBGE⁵⁰ (2009), “das 141,5 milhões de pessoas no país de 15 anos ou mais de idade, cerca de 10,9 milhões pessoas (7,7%) frequentavam ou frequentaram anteriormente algum curso de Educação de Jovens e Adultos.” O campo de estudo escolhido para esta pesquisa foi um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), na cidade de Fortaleza, Ceará. No CEJA os alunos recebem módulos com os conteúdos das disciplinas, levam para estudar em casa ou na própria escola e retornam às salas de atendimento para tirar dúvidas e realizar avaliações.

Durante o curso de Licenciatura em Música, observou-se que tanto nas disciplinas pedagógicas de didática geral como nas específicas de música, não se obteve formação sobre como trabalhar com o contexto da EJA.

Depois de algumas experiências lecionando a disciplina de artes para jovens e adultos no CEJA Professora Eudes Veras, algumas inquietações eram pertinentes pelo fato de não haver momentos práticos para aplicação das teorias estudadas na disciplina. Diante disso, foi criado um grupo de canto coral extracurricular na escola. Como os alunos de CEJAs são na maioria trabalhadores, optou-se por oferecer as aulas de canto no turno da noite. A participação e entusiasmo dos alunos durante as aulas foram alguns dos fatores que nos motivou a participar de um curso de especialização em EJA no IFCE.

Tendo vivenciado a experiência como professora do CEJA Eudes Veras e aluna do curso de especialização

⁵⁰ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1. Acesso em: 22 de abril de 2012.

citado acima, percebeu-se que o ensino da música pode contribuir para o melhor desenvolvimento social e cultural dos alunos. Neste sentido, este artigo teve como objetivo analisar fatores que sugerem benesses socioculturais da prática musical na educação de jovens e adultos no CEJA Professora Eudes Veras, em Fortaleza, desejando que novas reflexões surjam na perspectiva de ampliar discussões sobre o ensino da música na formação educacional de jovens e adultos.

2. Procedimentos metodológicos

Como metodologia do trabalho foi realizada uma pesquisa, bibliográfica e observacional (Gil, 2006), com aproximações com o estudo de caso, visto que, para Yin (1981) *apud* (Gil, 2006, p. 73), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Teve como objetivo analisar fatores que sugerem benesses socioculturais da prática musical na educação de jovens e adultos. Como campo de pesquisa, optou-se pelo CEJA Professora Eudes Veras, o qual disponibiliza Ensino Fundamental II e Médio. Optou-se por esta escola pela mesma desenvolver trabalhos musicais com os alunos a mais de cinco anos.

Os sujeitos investigados foram alunos do ensino Fundamental II e Médio que participaram do canto coral na referida escola entre os anos de 2005 a 2010. Como técnicas da pesquisa, realizaram-se observações durante as aulas de canto, conversas com os alunos, observações das músicas cantadas, arranjos escolhidos e anotações sobre as aulas vivenciadas.

3. Educação de jovens e adultos e o ensino da música

Independente da vontade do homem, por caminhos diversos, a educação se impõe à vida do indivíduo. O jovem ou o adulto passa a identificar a necessidade de educação de acordo com a consciência que possuem do mundo que o circunda. Essa educação buscada pode ter diversas finalidades, pode servir para concretizar objetivos de curto ou de longo prazo. Para eles, a escola passou a representar possibilidades variadas. Com a aquisição de conhecimentos este indivíduo pode melhorar de emprego, ou melhorar sua autoestima (MEC, 1999).

A educação de jovens e adultos possui significado específico. Segundo Silva (S/D) a EJA não se refere a toda e qualquer ação educativa que se destine aos jovens e aos adultos. Ela se refere a ações específicas, muitas das quais ligadas a práticas de escolarização, algumas destinadas ao trabalho de alfabetização, outras vinculadas ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, de caráter compensatório, dirigidas àqueles que deixaram de frequentar a escola durante a infância.

Na contemporaneidade cobram-se das pessoas qualificações e conhecimentos em determinados campos do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje do indivíduo são decorrentes da formação escolar. Tem-se consciência de que as populações excluídas da escola são as que mais sofrem por não disporem de meios de competitividade nas sociedades pós-modernas. Desde a Constituição de 1988, passou-se a cobrar da escola conteúdos que tragam ligação direta com a cidadania. A aprendizagem a partir de então precisava ser significativa para a vida das pessoas em todas suas dimensões, era necessário que a formação escolar possibilitasse aplicações de seus conhecimentos no mundo real. A respeito dos saberes necessários à prática educativa, Freire nos fala que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos(...) (FREIRE, 1996, p41).

O professor a partir de então amplia seu papel como docente e deve assumir uma postura questionadora, reflexiva, que instiga seus alunos a criarem e pensarem por conta própria, o professor se torna um debatedor de temáticas.

Sabe-se que a cidadania é um processo dinâmico. Segundo Silva (S/D), afirmar que a escola tem a possibilidade de proporcionar a cidadania é reconhecer que esse espaço não pode se restringir a atividades reprodutivistas, desarticuladas de desafios sociais, com aulas moldadas nas disciplinas, desenvolvidas por professores que não discutem seus programas com outros professores que atuam em outra disciplina. A escola promotora de cidadania exige uma outra postura de funcionamento, pautada no planejamento coletivo e participativo de todas as questões que a envolvem.

É dentro desse contexto de escola cidadã que se insere a prática musical como uma experiência de grande valor para o público jovem e adulto.

A música, tal como arte, constitui-se necessária para o desenvolvimento humano como um todo, contribuindo para a prática de uma educação integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Arte), enfatizam a educação artística, na perspectiva da formação cultural e social do indivíduo por meio dos conhecimentos nas artes que devem ser desenvolvidos na escola.

Com a aprovação da Lei nº 11.769/08, a qual trata da obrigatoriedade do ensino da música na escola, os governos deverão se articular para fazer valer a lei e oferecer este estudo nas escolas de educação básica. Mas como vem sendo abordado a música na escola?

No início do século XX, sob a influência de alguns estrangeiros⁵¹, Paz (2000), professores brasileiros experimentaram, adaptaram e aperfeiçoaram alguns métodos de ensino da música para crianças na escola, dentre aqueles destacamos: Villa-Lobos, Gazzi de Sá, Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli.

Tais educadores acreditavam que, além dos aspectos socioculturais, a música colaborava para o desenvolvimento do intelecto, das emoções, do controle rítmico-motor e da criatividade, aumentando também a percepção auditiva, visual e tátil, trabalhando a respiração e a emissão vocal correta.

Na atualidade, os estudiosos da educação musical não pensam de forma diferente a esse respeito. Defendem o ensino da música na educação formal e informal, a inclusão do ensino para os portadores de necessidades especiais, o uso da tecnologia como ferramenta facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento do educando. Porém, como é abordado o ensino da música para jovens e adultos nas escolas de educação básica no Brasil?

Revisando a literatura, Ribas (2006) pesquisou como se articulam as práticas musicais de diferentes gerações na EJA, visando compreender como esses sujeitos, adultos, considerando a diversidade sociocultural, desenvolvem suas práticas musicais na escola, concluindo que,

A música na Escola representa algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontaram para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos seja um espaço de formação e que abarque um repertório mais diversificado. (RIBAS, 2006, p.71)

51 Como exemplo podemos citar o suíço Jacques Dalcroze, o húngaro Zoltán Kodály, os alemães Carl Orff e Joachim Koellreutter, o japonês Shinichi Suzuki, o inglês John Paynter e o francês Edgard Willems

Compreendendo que na modalidade EJA muitos alunos são trabalhadores, percebe-se a necessidade de criar algo na escola que os motivem e estimulem a continuar a formação escolar, visto que muitos possuem baixa autoestima ou sentem-se inferiores e inseguros para se expressarem, como enfatiza Silva:

Os discentes que ingressam na EJA, em geral, não se sentem seguros para se expressar, inibem-se por terem a concepção de que não sabem, sentindo-se inferiores, isto é comum em turmas de alfabetização. Associam a habilidade de se expressar através da leitura e escrita, que ainda não dominam, com a expressão oral, por não dominarem uma, sentem-se inseguros para participarem das atividades. No Ensino Profissional não é diferente, quando exercem a função se asseguram na prática resultante das experiências. (SILVA, 2007, p. 8)

Diante desse contexto, fundamentado no PCN (1997), a música proporciona o desenvolvimento da comunicação e expressão conectando-se o imaginário e a fantasia com o processo de criação, interpretação, possibilitando o desenvolvimento poético e sensível que a música traz ao ser humano.

4. A prática musical no ceja professora eudes veras: metodologia desenvolvida

As aulas de música eram realizadas em uma sala preparada para reuniões. Antes de começarmos cada aula era necessário afastar e empilhar as carteiras para obter o mínimo de espaço suficiente para realizar exercícios de relaxamento integrados a exercícios de técnica vocal. Em seguida, realizava-se o aquecimento da voz com vocalizes variados e posteriormente, passava-se ao repertório selecionado.

O repertório escolhido geralmente estava associado com o nível de aprendizagem em que se encontrava a turma naquele período e aos projetos escolares desenvolvidos pela escola. O CEJA Eudes Veras possui um planejamento pedagógico fincado em três eixos: Semana da Saúde x Semana do Meio Ambiente x Semana dos Direitos Humanos, onde todos os alunos eram motivados a participar das atividades desenvolvidas pela escola. Em todos estes momentos o Coral era convidado a participar, tendo aproximadamente quatro meses de preparação antes de cada apresentação, bem como para outras atividades culturais desenvolvidas pela escola durante o ano letivo.

Nas aulas de artes, durante os estudos sobre os eixos a serem trabalhados, era comum o grupo assistir vídeos sobre os temas abordados. As discussões surgiam com mais fluência e possibilitava a escolha do repertório mais adequado as habilidades técnicas dos alunos e ao tema proposto, estimulando a aprendizagem coletiva e colaborativa nos ensaios do coral. A proposta era gerar discussões sobre o assunto abordado e relacionar com a vida de cada aluno participante. Assistimos, por exemplo, vídeos sobre “África e preconceito racial⁵²”; “questões ambientais⁵³” e outros. Assim, partia-se para a escolha do repertório a ser cantado.

4.1. O grupo de canto do CEJA Professora Eudes Veras

O grupo funcionava em torno de vinte pessoas, a maior parte estava matriculada na escola e outra vinha da comunidade participar do coral convidados pelos alunos. Os encontros aconteciam uma vez por semana, o que tornava o processo mais lento. Quando as apresentações estavam se aproximando, passava-se a ensaiar duas vezes por semana. Como as aulas de canto coral aconteciam de forma extra-curricular, alguns alunos deixavam de vir aos ensaios por não disporem de dinheiro para o transporte. As dificuldades encontradas, que podiam ser resolvidas com

52 Vídeo Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0PcugNt4QNs&feature=related>. Acesso em: 28/04/2012.

53 Curtas de Jorge Furtado - Ilha das Flores- Casa do Cinema, 1984-2004.

a direção da escola ou com o professor, eram contornadas, porém, nem sempre os mesmos podiam dispor de recursos financeiros para o acesso do aluno a escola.

Durante cinco anos de formação do grupo, apenas dois alunos possuíam um embasamento teórico musical e sabia ler partituras, já resultado do processo formativo musical desenvolvido na escola, os demais não possuíam nenhum ou muito pouco conhecimento teórico. Assim, com a vivência da prática musical e estimulados pelos professores, os alunos sentiram a necessidade da teoria musical. Neste sentido, passou-se a ter duas aulas por semana, uma específica de teoria e a outra de prática.

As aulas de teoria musical iniciava-se apresentando a pauta musical, as claves e as notas no pentagrama, sem discutir, a princípio, tempos e alturas, haja vista que o objetivo inicial era o reconhecimento das notas musicais na pauta. Quando os alunos já estavam reconhecendo as notas no pentagrama, passava-se a apresentar as figuras musicais e suas divisões de tempo: semibreve, mínima, semínima e colcheia e suas respectivas pausas. Visando verificar a assimilação dos tópicos estudados, fazia-se ditados rítmicos, aliados a escrita alternativa, onde figuras geométricas representavam tempos diferentes.

Paralelo ao estudo rítmico, desenvolvia-se também o estudo do treinamento auditivo, onde pequenas melodias eram tocadas no teclado instigando o aluno a perceber as relações de altura, sem direcionar ao desenvolvimento do ouvido absoluto e sim, utilizá-las para o processo de afinação e fazê-los perceber, auxiliados pela partitura, quando o som era grave ou agudo.

Durante o processo formativo, outra dificuldade bastante comum encontrada era a oscilação de frequência entre o grupo. Os alunos de CEJA possuem um perfil de estudantes trabalhadores, onde a opção, quando não há possibilidade de adequação, é sempre o trabalho. Dessa forma, muitos alunos, principalmente nos últimos meses do ano, afastavam-se das aulas por estarem comprometidos com empregos temporários como vendedores, panfletistas, entre outras atividades. Quando esses trabalhos findavam, a maior parte deles retornavam as aulas de musica.

4.2. O repertório estudado: aprendizagens multiculturais

Com as reflexões desenvolvidas durante as aulas e com os vídeos direcionados aos eixos trabalhados pela escola, foram selecionadas algumas músicas a serem cantadas pelo grupo coral, entre elas destacam-se a música de Waly Salomão, “Zumbi, a felicidade guerreira”, interpretada pelo grupo focal feminino intitulado “A Quatro Vozes” e a música “África”, do selo “Palavra Cantada”. As letras das músicas estavam relacionadas com um dos vídeos estudados, o que estimulou ainda mais a prática vocal dos alunos.

Zumbi (a Felicidade Guerreira)

Composição: Waly Salomão

Zumbi, comandante guerreiro

Ogunhê, ferreiro-mor capitão

Da capitania da minha cabeça

Mandai a alforria pro meu coração

Minha espada espalha o sol da guerra
Rompe mato, varre céus e terra
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira
Do maracatu, do maculelê e do moleque bamba

Minha espada espalha o sol da guerra
Meu quilombo incandescendo a serra
Tal e qual o leque, o sapateado do mestre-escola de
samba
Tombo-de-ladeira, rabo-de-arraia, fogo-de-liamba

Em cada estalo, em todo estopim, no pó do motim
Em cada intervalo da guerra sem fim
Eu canto, eu canto, eu canto, eu canto, eu canto, eu
canto assim:

A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira!

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu grande terreiro, meu berço e nação
Zumbi protetor, guardião padroeiro
Mandai a alforria pro meu coração

Durante o estudo da música acima, foi discutido o significado de algumas palavras africanas presentes na letra da canção e o reconhecimento de alguns instrumentos musicais que acompanhavam a melodia interpretada pelo grupo “A Quatro Vozes”, como: berimbau, afoxes, tambores, agogôs, chocalhos e outros. O que estimulou a turma à prática coletiva desses instrumentos em sala de aula, haja vista que na escola tinham alguns tambores e agogôs. Entretanto, o berimbau foi tocado por um aluno que também fazia parte de um grupo de capoeira da comunidade.

Essas atividades coletivas musicais proporcionaram aos alunos maior integração com a escola, melhorou a livre expressão e comunicação, a afetividade, a autoestima, bem como ampliou os conhecimentos multiculturais.

Depois de três anos com as aulas de canto coral e com a repercussão dos trabalhos culturais entre os CEJAs,

foi possível realizar parcerias com o grupo de canto do CEJA Monsenhor Hélio Campos, também na cidade de Fortaleza. Os professores ensaiaram o mesmo repertório – uma Cantata de Natal – e realizaram ensaios também em conjunto. As apresentações se deram nos dois CEJAs, em um shopping da cidade e no IFCE.

Com os reflexos das atividades do canto coral, os alunos passaram a reivindicar aulas de instrumentos como: violão, teclado e flauta doce, os quais aconteciam também em atividades extracurriculares.

Considerações finais

Com as leituras e as vivências pedagógicas musicais na escola, percebem-se os vários benefícios que a música proporciona ao desenvolvimento dos educandos. Observou-se, através das análises deste estudo de caso, que o ensino da música na escola vem contribuindo para elevar a autoestima dos alunos, possibilitando a permanência dos mesmos durante um maior tempo na escola, o que possibilita a diminuição da evasão escolar. Os estudos em grupo contribuem para formação social e cultural dos participantes, fazendo-os perceber que, mesmo sendo adultos trabalhadores, também são capazes de criar em coletivo propostas musicais e sociais, verificando que a aprendizagem se desenvolve em um processo de construção colaborativa de diferentes formas de interagir com o ambiente.

Tal observação é apontada por Bastian (2009), o qual relata que a música aparece como uma oportunidade de desenvolvimento efetivo de algumas características da personalidade, exigindo e promovendo extroversão na maneira expressiva e vigorosa de tocar ou cantar; melhora-se o espírito de equipe quando se trabalha em conjunto; a estabilidade emocional, no estresse do palco de uma apresentação artística e, por fim, a inteligência na interpretação musical.

Verifica-se o quanto é benéfico para os alunos trabalhadores a modalidade de ensino desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras e os conteúdos disciplinares estudados em módulos. Nessa perspectiva, eles não obrigados a terem uma frequência mínima na escola, indo à mesma apenas para retirar dúvidas e realizar as avaliações. Porém, com o este estudo relatado, verificou-se que as atividades extracurriculares desenvolvidas na referida escola, como as aulas de canto coral, além de possibilitarem novos conhecimentos, favoreceram a melhoria nas relações interpessoais, criando vínculos, não só com os colegas, mas com a instituição de ensino, salientando que, mesmo após o término do ensino médio, alguns alunos continuam participando das atividades musicais desenvolvidas pela escola.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. [tradução: Paulo F. Valério]. 1ª ed. – São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação de Jovens e Adulto. Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamnetal*. São Paulo: Ação Educativa/ Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2006.

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

RIBAS, Guiomar Carvalho. *Música e Intergeneracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília – 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao03/01COM_EdMus_0302-101.pdf. Acesso em 22/04/2012.

SILVA, José Barbosa. O conceito de jovens e adultos e de alfabetização. In *Curso de formação para professores alfabetizadores de jovens e adultos*. Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba. Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa-PB, S/D.

SILVA, Sheila Nunes. *A influência da música no processo ensino-aprendizagem em turmas de educação profissional na modalidade de jovens e adultos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas*. In. IV Simpósio Trabalho e Educação NETE/FAE/UFMG, 2007, Belo Horizonte. Revista Trabalho e Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_ainfluencia.pdf. Acesso em: 26/04/2012.

A música está na Escola! Tapem os ouvidos!

Neide dos Santos Barbosa
Universidade Federal da Bahia/UFBA
Faculdade Evangélica de Salvador/FACESA
neidebrandao2@hotmail.com

Noelma de Oliveira Santos
Universidade Estadual da Bahia/UNEB
noyy01@hotmail.com

Resumo: O presente Relato de Experiência focaliza para a implantação do Projeto de Educação Musical na Escola Municipal Iromar Silva Nogueira, localizada na cidade de São Francisco do Conde, no Distrito do Caípe, na Região Metropolitana de Salvador, o qual se insere na recomendação da Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da música na escola. A ausência de infra-estrutura adequada e o número de alunos em cada sala são pontos sensíveis nesse processo, no qual constatamos os “transtornos” trazidos pelas aulas de música nesse espaço escolar. Todos os esforços, no entanto, convergiram para a resolução do problema, na criação de estratégias que mobilizaram a equipe docente, discente e comunidade, para a consecução do Projeto. A referida escola oferece o Ensino Fundamental I, com 18 turmas, formadas com 30 a 35 alunos na faixa etária de 07 a 17 anos. À luz dos escritos de vários educadores o Projeto tem se consolidado, sendo avaliado por todos os envolvidos, como elemento de extrema necessidade no processo educacional local, sendo reconhecido pela comunidade escolar e extra-escolar como um bem oportuno, merecido e necessário na formação integral das crianças envolvidas.

Palavras-chave: Música na Escola, Prática Pedagógica, Projeto Musical.

1. Introdução

Esse Relato de Experiência visa apresentar o Projeto de Educação Musical, realizado na Escola Iromar Silva Nogueira, localizada na cidade de São Francisco do Conde no Distrito do Caípe, na Região Metropolitana de Salvador, ao tempo em que mostrará a aplicação da lei 11.769 de 18/08/2008, que obriga o ensino da música na escola, trazendo dados do que tem sido a nossa prática musical, numa escola que contempla o Ensino Fundamental I, com 18 turmas formadas com 30 a 35 alunos, na faixa etária de 07 a 17 anos. Os fatores de ordem econômica, evidenciados pelo desemprego e ausência de políticas de geração de renda, tornam o lugar vulnerável socialmente. Algumas pessoas vivem da pesca, algumas inclusive sobrevivendo unicamente desse recurso natural e algumas famílias participam do PAS (Programa de Assistência Social), ligado à Prefeitura.

Numa breve descrição do espaço, temos um corredor separando uma sala da outra, as quais têm paredes conjugadas, algumas sem porta e sem a devida ventilação necessária para o contingente de alunos, que permanecem durante 04 horas diárias, com **professoras vitoriosas** que transformam esses momentos em algo prazeroso e educativo. O espaço no interior das salas é mínimo para movimentação dos alunos e professoras (titular e auxiliar).

Para esse espaço fomos encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, onde desejamos, sonhamos, planejamos e implantamos o **Projeto a Música na Escola**, por amar a comunidade na qual já tínhamos trabalhado anos atrás, e na qual nos sentimos participantes no processo de transformação social de muitos jovens que hoje estão no mercado de trabalho.

O tema reflete uma vontade pessoal de compartilhar as situações favoráveis e desfavoráveis, vividas na prática em sala de aula, ao tempo em que, amplia a discussão em torno da lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008, que tem sido alvo de reflexões diversas em vários encontros, por pessoas que muitas vezes não tiveram experiência docente numa escola pública, á luz de experiências reais.

Inicialmente será abordada a contribuição de vários educadores no processo de construção do Projeto. Em seguida serão mostradas a metodologia, as estratégias e os resultados obtidos desde a implantação até os dias atuais.

Por fim, serão expostos os desafios da continuidade do Projeto, de modo a contemplar todas as metas e objetivos propostos, com vistas à construção de uma cultura musical e global dos envolvidos, ao tempo em que, trará para cena principal os verdadeiros protagonistas desse processo interdisciplinar na qual toda a comunidade escolar está inserida: os alunos.

Na expectativa de que esse trabalho encontre eco na caminhada docente daqueles que tem vivenciado tal situação, compartilhamos o fazer educativo musical no referido Projeto, com todas as dificuldades e possibilidades inerentes a uma Escola Pública, tendo como saldo positivo, negativo, momentos de alegria, frustração, dores, prazer e angústias, em várias situações. Para aqueles que compartilham conosco do tema, da sensação de incômodo e estão na “zona do risco”: A música está na Escola! Tapem os ouvidos!

1. A música está na Escola: Parceiros de ideais e conquistas docentes

Optamos por trazer, de forma sintética, um pouco do pensamento de alguns educadores numa busca constante de referenciais teóricos que pudessem legitimar as ações do projeto em questão, dentre os quais destacamos: Pestalozzi e Fröebel que viveram no século XVIII, os quais “apontam à necessidade de uma educação voltada para os interesses e necessidades das crianças”. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011, p.1)

Quanto à elaboração do Projeto com suas metas e objetivos, nos debruçamos nos escritos de Ferrière e Krupskaja e depois Makarenko, os quais “propõem a realização de experiências com projetos integrados no início do século XX”. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011, p.1)

Sem esquecer Montessori e Decroly, que a partir de 1907, “defendem os temas lúdicos e o ensino ativo”, tendo Maria Montessori, apontado para a necessidade da “atividade livre e da estimulação sensorio-motora”; como Ovide Decroly que sugere “a aprendizagem globalizadora em torno de centros de interesse”. Autores como Dewey e Kilpatrick que viveram na década de 20, acentuam a preocupação “de tornar o espaço escolar um espaço vivo e aberto ao real”. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011, p. 2)

Outros autores a exemplo de John Dewey, que esteve no Brasil, valorizavam a “experiência e consideram que a educação tem função social e deve promover o sujeito de forma integrada, principalmente valendo-se da arte”.

Corroborando na discussão, Freinet que viveu na década de 30, propôs a “valorização do trabalho e da atividade em grupo para estimular a cooperação, a iniciativa e a participação”. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011, p. 2)

Na busca da autonomia do aluno e sua liberdade de expressão e ação, citamos Paulo Freire, educador que viveu na década de 60 e que é destaque na educação brasileira “com a introdução do debate político e da realidade sociocultural no processo escolar com a educação libertadora e os chamados temas geradores”. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011, p.3) Suas idéias são mundialmente divulgadas através de seus vários livros como Pedagogia do oprimido, Pedagogia da autonomia, entre outros.

Outros educadores como Jurjo Santomé e Fernando Hernández, apontados pelas mesmas autoras, ambos com produções na década de 90 em diante, “propõem o currículo integrado e os projetos de trabalho (na Espanha) com repercussões no Brasil”.

Quanto à proposta que foi adotada pelo projeto acerca da interdisciplinaridade podemos citar ainda, Antoni Zabala na década de 90 e século XXI (Espanha), o qual entende que “a complexidade do projeto educativo deve ser abordado por um enfoque globalizador no qual a interdisciplinaridade está presente”. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011, p.3)

Ainda, segundo as autoras acima citadas, Jolibert na França, Adelia Lerner e Ana Maria Kaufman, ambas na Argentina, também “divulgaram estudos sobre propostas educativas globalizadoras”.

Para concluir, citamos Miguel Arroyo, entre outros educadores brasileiros, o qual defende a presença na escola dos temas emergentes, de um currículo plural e aponta que,

se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (ARROYO, 1994, p.31).

Quando escolhemos trabalhar com a música dentro da perspectiva de projeto interdisciplinar, adotamos as várias modalidades de ações educativas integradas, desde a discussão do corpo do Projeto com as Coordenadoras Pedagógicas até a aceitação dos conteúdos programáticos de cada disciplina com as Professoras. Foi fundamental a nossa participação no Planejamento Semanal chamado de Hora Coletiva, para uma interação dos conteúdos musicais com os previamente planejados por cada uma delas, partindo da crença e do princípio que compartilhamos em consonância com Maria Ângela Paupério Gandolfo e Isabel Petry Kehrwald, quando afirmam que trabalhar com projetos,

Envolvem atitudes interdisciplinares, planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e professoras e seus alunos e alunas, bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos. Dessa forma, todos são co-responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um, expor sua singularidade e encontrar um lugar para sua participação na aprendizagem. (GANDOLFO; KEHRWALD, 2011 p.1)

Para a proposta metodológica, buscamos suporte em “parceiros” musicais que apontam para o ensino da música enquanto vida afetiva, fisiológica e mental (Edgar Willems), como momento poético em sala de aula (Jacques-Dalcroze), enquanto fazer ativo e expressivo (Zoltán Kodaly), como prática de fazer música (Carl Orff), enquanto ritmo como elemento vital da música (Maurice Martenot), como fazer musical ativo e criativo (Jos Wuytack), dentre outros (MATEIRO; ILARI, 2011).

Os autores citados nortearam as ações gerais, proporcionando a certeza de que a caminhada, rumo à execução do Projeto, estava com suas bases fincadas em pessoas, teorias e idéias comprometidas com o processo educacional significativo.

2. O caminho percorrido até agora

O Projeto foi idealizado pensando numa atuação docente com o objetivo de manter a música na escola, num espaço físico inadequado, que apresenta possibilidades, dificuldades e desafios.

Dentre esses desafios, citamos o horário formatado pela escola, uma vez que na grade curricular já havia a presença das aulas de Artes. Em conversas informais com as coordenadoras, descobrimos que não havia uma especificidade determinada para as aulas de Artes e que a música seria a **área de conhecimento** utilizada nessa “brecha”.

A música como área de conhecimento foi o termo usado para valorizar a presença da Música na Escola, uma vez que o conceito “popular” que permeia muitos ambientes é o de música enquanto entretenimento ou música para as “festinhas” ou para dar “comandos”, quando não é chamada de “musiquinha”.

Aproveitando essa liberdade de ação, apresentamos a proposta de trabalho envolvendo as demais disciplinas, interagindo com os conteúdos propostos.

A aceitação foi unânime por parte das professoras, que sinalizaram para as conexões estabelecidas com o ensino sistemático das disciplinas curriculares, ao tempo em que, esses conteúdos seriam ensinados de forma “leve”, articulados com a música, dando um retorno favorável na aprendizagem dos alunos.

O segundo passo permitiu a visualização das aulas no espaço reduzido de cada sala, produzindo o seguinte questionamento: Como trabalhar vivência musical corporal num espaço onde os alunos não podem se mexer? Como trabalhar com música com a porta da sala aberta? Como vencer o “incômodo” causado pelas aulas de música nas demais salas?

Ao anunciarmos que haveria aula de música na escola para professoras e alunos, desfrutamos do pensamento das autoras: Gisele Jordão, Renata Allucci e Adriana Miritello Terahata, quando afirmam que, “quando se anuncia a volta de uma disciplina como Música para o currículo das escolas, a primeira reação, em geral, é de euforia”. (JORDÃO; ALLUCCI; TERAHATA, 2012. p. 3)

Diante das informações explicitadas acima, percebe-se que as primeiras aulas foram experiências que determinaram quais procedimentos seriam adotados para driblar tais dificuldades.

A princípio foram realizadas atividades que não exigiam movimentação (bingo sonoro, onde os alunos marcavam a cartela de sons sentadas nas próprias cadeiras), atividades rítmicas (mãos, dedos, pés e a boca), ciclo de canções Willems e canções utilizando copos e instrumentos percussivos pequenos, dentre outras, usadas com os alunos sentados.

Estávamos diante de novos desafios: Como ter uma aula de música sem despertar nos demais alunos o desejo de se juntar aos que naquela hora estavam cantando e vibrando “felizes”? Como manter na sala aqueles que naquela hora estavam escrevendo sobre Português e História, áreas tão importantes como a música? Onde seriam ministradas as aulas de música de modo que não atrapalhasse o funcionamento regular da escola?

Contamos com a compreensão e boa vontade de todas as professoras envolvidas, nas discussões em torno do assunto e na percepção coletiva de que, a música não estava ajudando e sim “atrapalhando”. Como resolver naquele momento em que estávamos (sem intenção), realçando o tema desse Relato: A Música está na Escola! Tapem os ouvidos?

Num esforço conjunto para a resolução do problema, chegou-se a conclusão de que aquele estava sendo um

momento importante para os alunos. Para elas (professoras), após as aulas de música os alunos ficavam mais atentos, mais felizes, mais “energizados” e tinham mais vontade de aprender.

Pensamos que um espaço alternativo seria a solução. Mediante essa conclusão, partimos para a pesquisa de espaços próximos a escola, que pudessem abrigar as aulas de música. Encontramos o espaço e junto com ele, outro problema se instalou: O espaço seria alugado para esse fim pela Secretaria de Educação. Nessa consulta descobrimos que a Secretaria não poderia “arcar” com mais essa “despesa”. Voltamos ao ponto crucial inicial. O que fazer então? Para onde ir? Sair da escola e levar a música na “sacola”? Perder um espaço que foi conquistado com base no sonho de tantos educadores musicais? Desistir de novo? Desconstruir um sonho de todos? E principalmente das crianças que já aguardavam com ansiedade o dia e a hora da aula de música?

Partimos na busca de parceiros dentro da própria comunidade que pudessem “vestir a camisa” do Projeto diante da sua importância para os alunos. Com isso, encontramos uma moradora, com um imóvel que só funciona nos finais de semana e que por um valor simbólico alugou o espaço. Encontramos mais um parceiro, que se responsabilizou pelo valor do aluguel. O espaço seria usado apenas nos dias das aulas do projeto, ou seja, três vezes na semana, até o final do ano. Comemoramos mais uma conquista!

O próximo passo foi o de transformar o local alugado em ambiente musical educativo, visto que nesse espaço a decoração consiste em desenhos e figuras de propaganda de cerveja.

Pelas situações vividas e relatadas acima, percebe-se que não é tão simples e fácil ter música na escola! E que mesmo diante das etapas vencidas, é na realidade segundo o dito popular: “matar um leão a cada dia”.

Diante disso, buscamos parcerias para a confecção de uma decoração móvel, que fosse retirada nos finais de semana e que não comprometesse a fonte de renda da dona do imóvel. Dessa forma, foram confeccionadas faixas com símbolos e instrumentos musicais, que foram estrategicamente pensados para cobrir a decoração nada aconselhável para a presença das crianças.

Tendo “resolvida” a questão do espaço, outro ponto sensível foi percebido: Como seria a movimentação das crianças das salas de aula para esse novo espaço?

Na busca de novos parceiros, encontramos uma professora afastada da atividade docente, por problemas de saúde, a qual por iniciativa própria se colocou à disposição para organizar esse “trânsito” dos alunos, sem que isso se transformasse num “novo transtorno”, dentro da escola.

De posse do horário de cada turma, essa professora conduz os alunos em fila para o espaço das aulas e retorna com os demais, deixando-os de volta na sala. Essa locomoção acontece de forma organizada, não alterando a rotina diária nas demais salas. O que mais chama a atenção é a disposição de todos, para que o Projeto dê certo.

Outro fato curioso consiste na ansiedade das mães em conhecer a professora de música e o novo espaço das aulas, fato percebido nos comentários gerais no seio da comunidade acerca das aulas de música.

Um novo momento está sendo vivido por todos e isso foi percebido e sentido na forma como o Projeto foi recebido e acolhido, mesmo não estando restrito ao espaço físico da escola.

Vencidas essas etapas, partimos para a compra (mais uma vez buscando parcerias com pessoas da comunidade) de cadeiras (banquinhos plásticos, que pudessem ser guardados após as aulas) e materiais necessários para as aulas tais como: instrumentos percussivos (chocalhos, pandeiros, clavas e tambores) materiais alternativos (baldes, copos, dentre outros) e ventiladores. Foi solicitado para que os alunos trouxessem materiais alternativos

como (sementes de arroz, milho, rolos de papelão, dentre outros), para a confecção de instrumentos.

A aceitação desse novo espaço repercutiu nas aulas seguintes e na satisfação estampada no rosto das crianças em sala, principalmente nas canções que exigiam movimentos corporais, nas canções de roda e em canções utilizadas para integração do grupo (feitas em duplas, trios, e pequenos grupos).

Semanalmente o Projeto é avaliado utilizando Indicadores de Processo construídos no intuito de mensurar o desempenho de cada turma, cada aluno e cada aula.

O Projeto nessa fase inicial tem sido alvo de comentários positivos vindos das coordenadoras, professoras, alunos, pais e da Direção da Escola. Esses dados foram revelados na avaliação escrita do mês de março, onde todos os citados, puderam expressar sua percepção acerca do Projeto.

Atualmente, as aulas transcorrem de modo tranqüilo, nas quais os alunos avaliam com palavras ao final de cada encontro como algo muito bom, excelente, legal, ótimo e em momentos quando são solicitados para uma avaliação gestual, surgem sinais manuais diversos: Polegares para cima, mãos em formato de coração, palmas, beijos dentre outros.

O espaço ainda não é o ideal e os desafios surgem a cada encontro. Os resultados são tão positivos que, se já foram derrubados tantos “empecilhos”, os que vierem de agora em diante serão passíveis de resolução.

As conquistas acima estão em consonância com a crença das autoras abaixo, quando afirmam que,

A educação passa pela questão de ser, de se tornar humano. Educar, portanto, não se restringe a determinados assuntos, muito menos em abordar temas específicos ou em ser estabelecido como um processo realizado de modo fixo, nem tampouco a ser realizado, apenas, por instituições específicas. (JORDÃO; ALLUCCI; TERAHATA, 2012, p. 2).

Uma vez conquistado o coração, a vontade e o fazer dos envolvidos, as próximas ações serão para que cheguemos ao final do ano, com a certeza de que a contribuição de todos, na aprendizagem dos alunos foi significativa. Para nós educadoras musicais, o fato de sairmos da “zona do risco”, conforme o tema desse relato deixa-nos numa situação confortável e já podemos dizer: A música está na Escola! Veio para ficar! Deixem-na ficar!

Considerações finais

Nos encontros locais da APEMBA (Associação de Professores e Educadores da Bahia) em Salvador, nos últimos anos, a participação dos educadores musicais tem sido significativa e crescente. Há uma procura constante por materiais didáticos produzidos pela educadora musical Carmem Mettig Rocha e pessoas convidadas, para o exercício docente cada vez mais exigente em sala de aula.

No encontro Regional da ABEM Sudeste em Montes Claros, Minas Gerais em 2011, assistimos ao Painel sobre a importância/papel/preparo do educador musical em sala de aula com a educadora musical Cecília Cavaliere França e outros convidados, os quais mostraram que é possível ter música de qualidade na Escola.

Contribuições trazidas pela educadora musical Magali Kleber no curso Música em Projetos Sociais, no qual foram mostradas várias metodologias usadas para diversos públicos no Encontro Nacional da ABEM em Vitória do Espírito Santo em 2011, deram grande incentivo para a realização do Projeto.

Tais encontros e contatos serviram de inspiração para que nesse trabalho fosse mostrado o Projeto A Música na Escola Iromar Silva Nogueira, as dificuldades, as possibilidades e as conquistas ao longo do processo de implantação do mesmo e como a participação ativa de toda a comunidade escolar e extra-escolar contribuiu para a realização do mesmo, que já desponta como uma ferramenta a mais na construção da aprendizagem dos 505 alunos presentes na Escola.

Para aqueles que estão na “zona do risco”, (trazendo “transtorno” nas escolas) a nossa palavra de incentivo é de que vale a pena lutar, tendo objetivos claros e definidos, ao tempo em que encorajamos a todos na busca de alternativas para que esses espaços sejam legitimados como espaços de aprendizagem musical, mediante práticas docentes comprometidas, sérias e apaixonadas.

Historicamente quando a música fez parte da vida da escola, os relatos de quem viveu esse momento são favoráveis ao seu retorno.

Nossos maiores desafios são: vencer os obstáculos, ter a devida noção dos valores agregados no ensino musical e prosseguir na conquista desses espaços dentro da escola.

Portanto, a Música está na escola! Abram bem os ouvidos! Se não conseguirmos isso, voltemos para o ponto de partida desse relato com um acréscimo na frase inicial:

A música está na escola! Tapem os ouvidos! Mas deixem-na ficar!

Referências

ARROYO, Miguel. *Escola plural*. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. SMED. Belo Horizonte, 1994.

GANDOLFO, Maria Ângela Paupério; KEHRWALD, Isabel Petry. *Pedagogia de projetos: transgredindo a linearidade*. Revista Arte na Escola, 2011.

JORDÃO Gisele; ALLUCCI, Renata R.; TERAHATA Adriana Miritello. (Coord.). *A Música na Escola*. Ministério da Cultura e Vale. ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, São Paulo, 2012

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Ed. IBPEX, Curitiba, 2011

A situação da música em duas escolas de Goiânia e a Lei nº 11.769/08

Alessandra Nunes de Castro Silva
EMAC/UFG
alessandrancs@hotmail.com

Maria Helena Jayme Borges
EMAC/UFG
mhelenajb@terra.com.br

Resumo: A aprovação da Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, foi mais um passo dado a favor da educação musical, concedendo a devida importância à necessidade do ensino de música na educação escolar. Versa a Lei que “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas [...]”. Desde sua aprovação, as escolas de educação básica vêm, à sua maneira, implementando as aulas de música. Passado mais de três anos surge a necessidade de se conhecer como estas vêm administrando sua implementação. Com vistas a esse objetivo foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas públicas de educação básica, do município de Goiânia, sendo uma da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. Os dados coletados junto a seu diretor, coordenador(es) pedagógico e professor(es) de música permitiram analisar a situação da música nessas escolas, as dificuldades encontradas e como as estão sanando, bem como o perfil do profissional que vem atuando nesse ensino. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como referencial a teoria das funções sociais da música de Merriam e obras das áreas de Educação, Educação Musical e Legislação.

Palavras-chave: Lei nº 11.769/2008, Educação Básica, Educação Musical.

Objetivos

Analisar as condições em que estão sendo realizadas as aulas de música em duas escolas públicas de ensino básico, de Goiânia, observando questões físicas, material humano e pedagógico, bem como elencando dificuldades enfrentadas e soluções encontradas para saná-las.

Pressupostos teóricos

Facilmente podemos identificar que a música faz parte da cultura geral de todos os povos. O ser humano em suas interações nos mais diversos ambientes que frequenta vivencia o meio físico, social, cultural e comunica essas experiências utilizando-se das linguagens, dentre elas, a artística e no interior desta, a linguagem musical. O produto da comunicação por meio da linguagem musical nada mais é que a música, concebida a partir das referidas experiências e, portanto, localizadas e datadas, ou seja, dependentes do tempo e do espaço em que são elaboradas.

A cultura é um patrimônio social, que se foi lentamente constituindo com os esforços árduos de antepassados numerosos; que se regenera e enriquece de contínuo com a colaboração do presente; que se transmite, como herança viva para levar às construções do futuro a contribuição do passado, numa solidariedade indestrutível e benfazeja entre as gerações que se sucedem (FRANCA, 1942, p.29).

É possível perceber, em qualquer momento histórico e qualquer que seja a civilização, a necessidade e importância da música no processo de desenvolvimento e humanização dos indivíduos. Em certos momentos sofre retrocessos em sua valorização, o que é compreensível, pois não vive uma realidade isolada; está inserida num

contexto de maior ou menor valorização da própria educação que, por sua vez, acaba por sofrer as influências das marchas e contramarchas dos diferentes interesses da civilização a qual está inserida naquele momento.

De acordo com suas significações, as diversas sociedades têm utilizado a música para diferentes fins e estes foram categorizados por Merriam (1964). Merriam estabeleceu uma clara diferença entre “uso” – situação em que a música é empregada e “função” – razões do “uso” da música, e propósitos desse emprego. Assim, considerando que as funções sociais da música vão sendo construídas a partir de seus diversos usos, as categorizou da seguinte forma:

1) Função de expressão emocional - a música serve como meio de expressão tanto de idéias como de emoções que não poderiam ser revelados por meio de um discurso comum.

2) Função de prazer estético “refere-se à estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador” (FREIRE, 1992, p.21).

3) Função de divertimento - aponta a conotação de divertimento que a música possui em todas as sociedades.

4) Função de comunicação - pressupõe que a música comunica alguma coisa, mesmo que não estejamos certo de: o que, como e para quem.

5) Função de representação simbólica - percebe a música enquanto representação simbólica de outras coisas, idéias e comportamentos.

6) Função de reação física – discutível, segundo Merriam, pois para ele estas reações podem ser motivadas por convenções culturais.

7) Função de impor conformidade às normas sociais - a música e a linguagem se influenciam mutuamente, onde os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem permissiva.

8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos - apresenta alguns exemplos: preservação da ordem e coordenação de símbolos cerimoniais; transmissão de potência mágica através de encantamentos por meio de canções; validação de sistemas religiosos, militares, educacionais; canções com versos estabilizadores que sugerem uma solução de conflitos permitida segundo os costumes; músicas que expressem preceitos.

9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura - “Merriam considera que o som musical é o resultado de processos de comportamento humano que são modelados por valores, atitudes e crenças das pessoas de uma cultura particular, contribuindo, assim, para a continuidade e estabilidade dessa cultura” (FREIRE, 1992, p.23).

10) Função de contribuição para integração da sociedade - considera a música como constituinte de um ponto de união em torno do qual os membros da sociedade se reúnem para se dedicarem a atividades que requerem coordenação e cooperação do grupo, lembrando sua unidade.

Deve-se ressaltar que tais categorias não são excludentes: uma música pode desempenhar mais de uma função. Outro ponto é que o próprio autor não considera essas dez categorias como definitivas, reconhecendo indecisões e necessidade de aprofundamentos acerca das mesmas. Apesar dessas questões, afirma que as dez funções resumem o papel da música na cultura, favorecendo estudos voltados para a compreensão da complexidade do comportamento humano no contexto social e cultural nas diversas sociedades e em momentos históricos distintos, o que nos será útil no decorrer da pesquisa.

O ensino de música no Brasil

A educação musical no Brasil tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos. A sociedade brasileira tende para a mudança e para a reforma: a educação percorre também este impulso, incentivada pelo sabor da individualidade que corre nas veias do povo brasileiro. O desenvolvimento da educação musical brasileira está ligado à história da própria cultura e a da Europa. Desde 1.500, ano da descoberta do Brasil, portugueses e espanhóis, ameríndios e africanos contribuíram para a formação da sua cultura (OLIVEIRA, 1992, p. 35).

O ensino de música no Brasil iniciou-se com a vinda dos jesuítas em 1549, ainda nos primórdios do processo de colonização do país. No Brasil, abriram as primeiras escolas e se estabeleceram no país tornando-se, por duzentos e dez anos, praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia. “Seguiram a marcha da expansão colonizadora portuguesa em todas as direções, fundando missões, abrindo escolas” (LOUREIRO, 2003, p.42). Sua missão em terras brasileiras, além de manter a fé entre os colonos, era de catequizar os indígenas.

Em 1759, com o decreto do Marquês de Pombal expulsando os jesuítas, “desmantelou-se todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (UNGLAUB, 2000, p.17). Assim foram introduzidas mudanças no sistema escolar brasileiro.

Em 22 de janeiro de 1808 chega ao Brasil a família real trazendo consigo aproximadamente 15 mil pessoas, entre elas músicos, artistas e intelectuais. De acordo com Unglaub (2000, p.18), seguindo a tradição de sua família, D. João VI patrocinou o desenvolvimento da cultura, em especial a musical. Criou a Capela Real, cuja orquestra contava com grande número de músicos europeus. Vieram também compositores estrangeiros que acabaram por exercer uma grande influência na formação dos músicos brasileiros. São ainda dessa época os teatros e as grandes óperas.

Com a proclamação da independência em 1822, surge a necessidade de se imprimir uma feição jurídica ao país o que gera por parte do imperador Pedro I a convocação de uma Constituinte em 1823. Surgem então debates sobre o perfil da nova nação onde a educação ocupa lugar de destaque.

Feliz (1998, p.10) aponta que “a reforma de instrução, em 1854, exigia noções básicas de música e canto nas escolas primárias”, por meio do Decreto nº 33, “O Decreto previa que a prática musical se desenvolvesse em dois níveis: noções de música e exercícios de canto” (UNGLAUB, 2000, p.20).

Em 28 de novembro de 1890, um ano após a proclamação da república, o Decreto Federal nº 981 faz alusão ao ensino de elementos de música e a exigência do professor específico, devendo este ser admitido através de concurso público.

Já em 23 de janeiro de 1928, através da Lei nº 3.281, se dá a Reforma Fernando de Azevedo que “previa musicalização para crianças pequenas e a presença de música em todos os cursos, com um programa local e instrumental” (UNGLAUB, 2000, p.22). Porém, a história da educação musical no ensino regular de forma sistematizada no Brasil está ligada a Villa Lobos. Foi ele quem deixou parte de seus compromissos para dedicar-se ao projeto de introdução do ensino musical nas escolas. Assim, em 18 de abril de 1931 o Governo Federal oficializa a disciplina Canto Orfeônico, através do Decreto nº 19.890, tornando obrigatório o ensino de Canto Orfeônico nas escolas do Município do Rio de Janeiro e em 22 de julho de 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico instituindo a obrigatoriedade do ensino de música em âmbito nacional.

Em 1961, através da Lei de Diretrizes e Base da educação nº 4.024, deu-se, nas escolas de 1º e 2º graus, a transformação do Canto Orfeônico em educação musical que vinha integrada à disciplina denominada Educação

Artística como uma de suas habilitações; assim, esta educação musical era optativa e a escola tinha autonomia para inseri-la em seu currículo ou não.

A partir de 1971 o ensino de música, juntamente com o teatro e as artes plásticas, passa a integrar a disciplina de educação artística que foi inserida no currículo por meio da reforma nº 5.692/1971.

Com a promulgação da Constituição, em 1998, a reforma educacional nº 5.692/1971 é revisada e iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Assim, com a Lei nº 9.394/96, foram revogadas as disposições anteriores passando-se a considerar a arte como obrigatória na educação básica. A partir desta Lei as linguagens passam a ser consideradas em sua especificidade.

A Lei 9.394/96 vem reforçar a necessidade “de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997a, p.15), com o intuito de garantir uma formação básica comum a todos. Assim sendo, foram elaborados para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, referenciais e parâmetros curriculares que constituem uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, ainda que não sejam obrigatórios. (PENNA, 2011). O ensino de música está contemplado nos PCNs e seus conteúdos são propostos a partir de três eixos norteadores: produção, apreciação e reflexão.

No dia 18 de agosto de 2008 a Lei nº 9.394/96 é alterada com a promulgação da Lei nº 11.769/2008. O artigo 26 da Lei nº 9.394/96, LDB, passa a vigorar acrescido da observação de que a música é conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do ensino da Arte na Educação Básica, fortalecendo assim o ensino de música e abrindo múltiplas possibilidades para a área (BRASIL, 2007). A promulgação da Lei nº 11.769/08 vem atender os anseios de vários educadores musicais que, em seus trabalhos, há muito já apontavam a necessidade de se incluir a música, como disciplina, nos currículos oficiais.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de caráter qualitativo, está fundamentada na teoria das funções sociais da música de Merriam (1964) a qual irá auxiliar na interpretação dos usos e significações dados à música no decorrer da história do ensino de música na educação escolar brasileira. Subsidiará também a discussão e reflexão a respeito dos dados obtidos junto às escolas escolhidas para a investigação. Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa histórica com o intuito de contextualizar a educação musical no Brasil, por meio de um estudo bibliográfico. Para Rainbow (1995, p.23), “a compreensão e o conhecimento da história [...] indicam os caminhos do futuro e evitam os excessos ao apontar os erros do passado”.

Segundo Fernandes (2004, p.18), “para se chegar aos estágios atuais da ciência, muitos métodos foram responsáveis pelo aprimoramento das técnicas que visavam à busca da verdade”. Assim, para o alcance dos objetivos propostos utilizamos uma metodologia mista realizando-se pesquisa descritiva e pesquisa de campo, na qual os dados foram coletados por meio de análise de documentos, observação e, considerando, de acordo com Unglaub (2000, p.4), que relatos orais, entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos são instrumentos importantes para coleta de dados, estes foram aplicados ao professor de música, coordenador pedagógico e diretor de duas escolas de ensino fundamental, em Goiânia, com a finalidade de levantar e identificar suas visões, conceitos, aspirações, frustrações e expectativas em relação ao objeto deste estudo.

Foram selecionadas duas escolas para que fossem contemplados os âmbitos estadual e municipal. As informações necessárias a respeito das instituições foram verificadas junto aos órgãos reguladores das mesmas no município de Goiânia, a saber: Subsecretaria Metropolitana de Educação de Goiânia, vinculada à Secretaria da

Educação do Estado de Goiás (SUME/SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

Foram considerados os seguintes critérios na escolha das escolas: - Fazer parte do sistema público de ensino; - Haver a presença da música em suas matrizes curriculares; - Não ser o primeiro ano da presença da disciplina nas mesmas, pois o primeiro ano configura-se como ano de adaptação de ambas as partes, podendo gerar dados imprecisos; - Possuir pelo menos um professor concursado, o que pressupõe uma qualificação profissional; - Atender a uma clientela com carência sócio-econômica; - Bem exercer uma função social na vida e na formação de seus alunos.

Nas duas instituições o material adquirido para análise foi coletado em um ambiente do cotidiano escolar, buscando traduzir a realidade das mesmas por meio das expectativas e pareceres dos professores, coordenadores e diretores participantes desta pesquisa. Com a finalidade de apresentar um relato o mais próximo possível da real situação da música nessas duas escolas, os dados coletados foram analisados por meio da abordagem qualitativa de forma descritiva e comparativa através da revisão de questionários, observações, entrevistas e relatos, voltando-se o olhar para pesquisa sobre material, estrutura física e apoio pedagógico, formação dos professores de música, dificuldades e soluções encontradas por todos os envolvidos no processo de implantação do ensino de música na instituição, bem como sua visão a respeito do papel da música no ensino básico, todos estes pontos, interpretados à luz da fundamentação teórica escolhida.

Resultados

Existem 164 escolas municipais sendo que destas apenas as escolas integrais possuem música em sua matriz, porém em formato de oficina sendo a implementação desta opção do diretor. Assim sendo, do total de 20 escolas integrais apenas 10 optaram pela oficina de música. Os professores que se encontram ministrando a oficina são formados e sua entrada na escola se deu por meio de concurso público específico. Todas as turmas da escola, no caso 06 turmas do ciclo I e II, turmas equivalentes às do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, estão tendo a oficina de música.

Em relação à estrutura oferecida pela escola municipal à oficina de música, inicialmente era uma sala de aula comum, porém com o decorrer das aulas foram surgindo algumas dificuldades que exigiram soluções para as demandas advindas das aulas. Uma das demandas observadas foi a necessidade de uma sala de aula apropriada, materiais específicos e até número menor de aluno para as aulas devido à especificidade do conteúdo. As soluções encontradas pela escola foram: determinar uma sala específica com mobiliário apropriado como quadro pautado e espaço livre para atividades práticas, aquisição de instrumentos musicais com a verba do programa mais educação, e divisão da turma em duas oficinas distintas e simultâneas.

Existem 128 escolas estaduais no município de Goiânia sendo que destas apenas 53 possuem aula de música. Estas escolas contam com professores concursados com formação específica e alguns contratos, forma que permite o ingresso de professores que se encontram cursando a licenciatura na área, pois existe carência de profissionais da mesma. Cabe ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação desde 2007 têm realizado concursos específicos para a área de música e em 2009 desenvolveu uma matriz curricular para a área de artes com especificidades para cada linguagem.

Apesar de ter encontrado os mesmos problemas que a escola municipal, a escola estadual resolveu seus impasses de forma diferenciada. Possui dois profissionais da área sendo que um atende o turno vespertino e outro o turno matutino. Para o turno vespertino foi criada uma sala específica para as aulas de música e adquiriu-se 1 teclado e 15 flautas doce com recursos próprios. Já no turno matutino foi feita uma parceria com a Universidade Federal de Goiás por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), o que proporcionou a

implementação de quatro oficinas de ensino coletivo de instrumentos, com número reduzido de alunos, no caso 10 o que gerou a necessidade de uso de todos os espaços livres da escola, a chegada de 10 violões por meio de doação da secretaria estadual de educação, a compra com recursos próprios da escola de 15 flautas doce, e alguns instrumentos emprestados pelos próprios professores.

Conclusões

A pesquisa de campo evidenciou uma série de dificuldades encontradas pelas escolas ao inserir a música em seus currículos. A apreensão dessa realidade conduz à percepção da necessidade de uma elaboração, por parte do estado e do município, de políticas públicas que estabeleçam estratégias para a aplicação da referida Lei.

Guiada pela linha de raciocínio advinda da fundamentação teórica, percebeu-se nas escolas um lócus de significações, significações estas construídas nas relações entre os sujeitos que dela participam. Assim observou-se que, apesar das duas escolas terem dificuldades em comum, as mesmas trilharam caminhos diferentes para solucioná-las, pois suas visões e aspirações a respeito da presença da música na escola, bem como sua função na mesma, são singulares.

Nos depoimentos, das escolas, pôde-se notar que ambas percebem a música como importante na formação do indivíduo. Entretanto, às vezes não sabem definir exatamente porque, mas têm consciência - ou a adquiriram por meio da observação das transformações ocorridas nos indivíduos e ambiente escolar após a implementação das aulas de música na escola - de que a presença da música na educação básica é muito importante. Percebe-se também que os indivíduos vêm a formação profissional como indispensável, pois para se ensinar sobre determinado assunto é preciso dominá-lo.

Tornou-se claro que as duas escolas, ao decidirem por oferecer o ensino de música em seus currículos, se comprometeram em criar condições, de acordo com suas possibilidades, para que esse ensino tivesse a melhor qualidade possível. Torna-se então natural acreditar que o empenho dessas instituições em incluir e sustentar o ensino de música em suas matrizes venha a repercutir positivamente no contexto em que elas estão inseridas, ou seja, que outras escolas, baseadas nestas experiências, tracem estratégias para a efetivação do que a Lei nº 11.769/2008 propõe.

Referências

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

_____. **Projeto de Lei nº 330**, 04/12/2007.

FELIZ, Júlio. **Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo**: a história de disciplina canto orfeônico no Brasil. 1998, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1998.

FERNANDES, José. **Técnicas de Estudo e Pesquisa**. 7. ed. Goiânia: KELPS, 2004.

FRANCA, Leonel. **A Crise do Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1942.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Sociedade**: Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música. Porto Alegre: ABEM. 1992. 212 p.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MERRIAM, Allan O. **The Anthropology of Music**. USA: North-West University Press, 1964.

OLIVEIRA, A. de J. **A Educação Musical no Brasil: ABEM**. Revista ABEM. Salvador, n.1, ano 1, maio de 1992.

PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Universitária, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html> Acesso em: 03 de março de 2011.

RAINBOW, Bernarr. Investigação Histórica. In: **Introdução a Investigação em Educação Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 23 - 35.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O Ensino da Música no Processo Educativo**: Implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental. 2000. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

As cantigas de brincar e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba* como recurso em processos de musicalização

Dra. Marisa Nóbrega Rodrigues
UFCG/UFPB-PPLP
marisanbr@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo entender como o *Cancioneiro da Paraíba* pode ser um recurso para atividades musicais desenvolvidas na educação básica. Nesta obra estão registrados inúmeros textos orais, entre eles ressaltamos as cantigas de brincar e as parlendas. Recolhidos em diversas cidades da Paraíba, em meados da década de 80, foi publicado em 1993 pelas professoras Idelette Fonseca dos Santos e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista. O canto, o gesto e a verbalização, associados à percussão corporal e explorados musicalmente, podem constituir um excelente meio para processos de aquisição da linguagem musical.

Palavras-chave: Cancioneiro, cantigas, parlendas.

1. O *Cancioneiro da Paraíba*

O *Cancioneiro da Paraíba* foi fruto do trabalho incansável das professoras Idelette Fonseca dos Santos e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (1993), com apoio dos alunos da pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. A obra reúne inúmeras cantigas: de ninar, de brincar, de folguedos, religiosas, parlendas, orações e crenças, aboios e toadas de vaquejada e cantos políticos e de costumes.

O levantamento dos textos orais ocorreu num espaço de tempo em torno de 10 anos, em diferentes cidades da Paraíba, tempo suficiente para recolher um número gigantesco de textos. Essa questão, muitas vezes, dificulta o acesso à publicação. Assim, a diversidade de versões encontradas levou as organizadoras a selecionar aquelas em que havia maior número de ocorrências. As autoras Santos e Batista (1993, p. 30) lembram que “[...] as canções e poemas encontrados na Paraíba, não só refletem anos e séculos de transmissão oral, familiar e comunitária, como participam de uma identidade cultural em permanente transformação”.

Dividido em oito seções, o *Cancioneiro da Paraíba* abre-se às inúmeras formas de utilização e interpretações que se podem dar. Sua utilização pode ocorrer em vários ambientes formais e não formais de educação, seja numa brincadeira de roda infantil, seja na educação musical praticada em ambiente escolar ou em escolas e universidades especializadas em música. Portanto, não há delimitações de idade para brincar e jogar-se no *Cancioneiro da Paraíba*. Dado que a escolha do timbre já é uma forma de arranjo, escolher quem vai cantar ou recitar o *Cancioneiro* já é uma forma diferenciada de acontecimento, de ser no mundo.

Por meio da gravação sonora, foram recolhidos inúmeros textos e, posteriormente, transcritos para o formato de partitura por Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo, trabalho, na época, realizado em manuscrito. Antes da escrita e da gravação sonora, a única forma de registrar esses textos orais era pela memória. E, geralmente, escutar música significava estar presente no local onde se dava a *performance*⁵⁴. Esta situação de *oralidade pura*⁵⁵, em que

⁵⁴ Adotamos aqui o termo *performance* tal concebido por Paul Zumthor (2000). Para ele, a *performance* “[...] é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (1997, p. 33), e ainda, “[...] significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata [...] A performance é então um momento da recepção [...]”. (ZUMTHOR, 2000, p. 59).

⁵⁵ Ainda, com base em Zumthor (2000), *oralidade pura* refere-se a situações onde “[...] as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença

não ocorre a intermediação de nenhum meio eletrônico, apenas o corpo e a voz, são os principais meios de se fazer música, é vivida em situações de sala de aula, quando tomamos o corpo, a voz e o movimento como elementos primordiais no processo de musicalização. Desse processo, extraímos toda a potencialidade sonora que se revela em sons os mais variados possíveis. Diferentes timbres emanam dele. A voz é esse instrumento musical privilegiado.

No *Cancioneiro da Paraíba*, encontram-se textos orais que podem ser cantados, como também, textos que podem ser recitados em conjunção com o ritmo, entoados bem próximos à fala cotidiana. Em todos esses registros, não há indicação de andamento, nem de dinâmica, o que possibilita uma gama enorme de interpretações.

Dos oitenta e cinco informantes, destacaram-se aqueles que cantaram um maior número de textos que são: Alaíde Cordeiro Barbosa, natural de Cabaceiras, Paraíba – cinquenta e um textos – e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, pesquisadora-redatora do *Cancioneiro Paraibano*, residente em João Pessoa – vinte e um textos. Muitos dos outros informantes possuem ligações familiares com a família Cordeiro de Melo e Duarte da Costa. Esse fato levou as pesquisadoras a elaborarem uma árvore genealógica, a fim de mostrar como essas cantigas foram passadas às gerações dentro de um mesmo núcleo familiar (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 368). Vale salientar que, entre os pesquisadores, Maria de Fátima B. de M. Batista recolheu um maior número de textos – cento e sessenta e quatro – num trabalho persistente entre os anos de 1983 e 1984.

As regiões marcadas no mapa abaixo indicam as cidades contempladas, do litoral ao sertão paraibano, onde foi feito o levantamento dos textos orais e, posteriormente, registrados no *Cancioneiro da Paraíba*.

Os textos orais, pesquisados em diferentes localidades do Estado da Paraíba, variam tanto na letra como na melodia. As organizadoras ressaltam que “as relações familiares, existindo entre um grande número de informantes, justificam a inclusão de uma árvore genealógica da família Cordeiro de Melo/Duarte da Costa [...]” (p. 368).

As cantigas e parlendas, passadas oralmente de geração em geração, podem ser resignificadas em sala de aula, a fim de levar o aluno a desenvolver a criatividade e apreender conceitos musicais. Vale lembrar que o nosso interesse nesse trabalho é verificar como as cantigas e parlendas podem ser reapropriadas em processos de musicalização.

1.1 Cantigas

Segundo Santos e Batista (1993, p. 30) o termo *Cantiga* engloba “[...] todo poema feito especialmente para ser cantado. O termo só se diferencia de canção por uma conotação de antiguidade [...]”. As cantigas de brincar registradas no *Cancioneiro da Paraíba* foram recolhidas através da gravação sonora realizada em fitas.

As cantigas de brincar são bastante utilizadas no âmbito escolar, especialmente, nas séries iniciais do ensino fundamental. Muito embora usadas com fins extramusical, como entreter crianças, organizar filas na hora do lanche, propiciar relaxamento, entre outros, podem ser utilizadas em atividades musicais. Para tanto, citamos um trabalho, realizado por Bellochio e Figueiredo (2009, p. 42), onde há diferentes formas de cantar uma canção, entre elas: cantar com boca fechada, cantar toda a melodia com uma vogal ou com sílabas do tipo ‘lá’, ‘lu’ ou ‘pá’. Os autores comentam que uma mesma canção

[...] poderá ser cantada com caráter expressivo triste, alegre, choroso dentre outros. Pode também ser cantada com diversas intensidades: forte, fraco, crescendo e decrescendo o som, fazendo mudanças repentinas de forte e fraco, e assim por diante. Outra possibilidade

comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único” (ZUMTHOR, 2000, p. 78).

expressiva inclui a variação de velocidade; o mesmo trecho pode ser realizado lentamente ou muito rápido.

Inúmeras formas de cantar uma canção são propostos pelos autores citados, contemplando assim, três dimensões: “audição, execução e criação/improvisação”. Dessa forma, a atividade musical – o canto – torna-se mais rico, pelas diferentes formas de acontecimento.

É possível também, cantar uma cantiga de brincar, como por exemplo *Margarida baixinha* (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 87), suprimindo palavras e substituindo-as pelo ritmo real. Isso pode ocorrer com qualquer cantiga escolhida pelo professor, ou pelos alunos. Outras ideias de criação/improvisação com o uso da cantiga *O trem maluco* (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 136) foram experimentadas em cursos de extensão em Musicalização Infantil no âmbito da UFCG, como realizar com a voz o apito e barulho do trem que chega e que parte. Aqui, experimentam-se variações de andamento acelerado e desacelerado.

Situamos, aqui, outra experiência vivida em sala de aula quando nos deparamos com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental que não conheciam a *Arca de Noé* e *Os Instrumentos*, entre tantas cantigas do *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993). Foi quando, num trabalho sistemático de Educação Musical, com o intuito de ampliar o repertório e as oportunidades de apreciação musical, cantamos várias músicas do *Cancioneiro*. O resultado disso foi o fato de perceber o fascínio daquelas crianças ao cantar, brincar e realizar todos os gestos que envolviam as *Cantigas de brincar*. Interessante é que, depois, a cada aula, tínhamos que cantar, a pedido das crianças, *A Arca de Noé*, *Os Instrumentos*, entre outras, repetindo-as inúmeras vezes. Esta experiência vem confirmar que o gosto musical (aquilo que o sujeito sabe sobre música) se desenvolve pelas oportunidades de escuta, de vivência e de envolvimento com outras possibilidades musicais.

1.2 Parlendas: um tipo especial de cantiga de brincar

As parlendas manifestadas “são versos constituídos de palavras, às vezes, sem muita significação, mas ricos em sonoridade e que devem ser entoados em ritmo acelerado, acompanhados de movimentos corporais” (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 36).

O nome parlenda vem do gerundivo latino (ou participio futuro passivo) do verbo *parlare* e significa, em principio, o que deve ser falado. No entanto, o termo aplicado à composição musical, ampliou o campo de significação para acolher o recitado e o cantado. Existem dois tipos de parlenda: a cantada e a falada em ritmo próximo da música que chamamos recitada.

Consideradas como um texto complexo “[...] pela simultaneidade e hibridismo dos meios que participam da construção de seu discurso [...]” (MONTEIRO, 2005, p. 43), tais como a letra, a música e o gesto, com possibilidades de haver interação com outras linguagens como o cinema, o desenho animado, entre outras, as parlendas podem ser concebidas como texto sincrético.

São inúmeros os educadores musicais que definem a fala em sua visão de mundo. Interessa-nos, aqui, a fala quando explorada musicalmente. Dessa forma específica, evidenciamos a parlenda recitada como meio para aquisição dos conceitos que norteiam e estruturam o discurso musical, especialmente aqueles voltados para questões rítmicas. Sobre essa questão, citamos o artigo *A fala como recurso na Educação Musical: possibilidades e relações*, escrito por Penna (2008, p. 195), no qual a autora aponta o uso da fala como recurso para a apreensão da linguagem musical. Assim escreve:

A fala pode ser um material bastante rico para musicalizar. Por ser elemento da linguagem verbal, da qual fazemos uso em nosso cotidiano, é reconhecida prontamente como significante. No entanto, esse nível de apreensão, pelo qual atingimos o aluno, é ‘transcendido’ quando a palavra se torna veículo para a exploração do sonoro e do musical.

Para Penna (1990, p. 75), a fala é um meio eficaz para:

– exercícios voltados para a identificação e manipulação de elementos musicais básicos e a formação dos conceitos correspondentes, principalmente (ou mais facilmente e de modo mais imediato) os relativos ao ritmo e à intensidade; – através da exploração da entonação expressiva, chegar a variações de altura [...]; – evidenciar elementos da construção formal – cânone, rondó, ostinato, imitação etc.; – propostas de improvisações dirigidas, ou para trabalhos criativos mais livres, do tipo Oficina.

Muito embora a autora não priorize o uso da parlenda em si, podemos fazer relações das suas propostas indicadas como guia para diversas experiências, tomando como meio a parlenda recitada. Lembramos que as parlendas utilizadas na pesquisa, como veremos adiante, uniram-se com outras propostas de outro gênero musical, a exemplo do *rap*.

Até mesmo no ensino de um instrumento musical, a fala ritmada pode levar o aluno à apreensão das questões que norteiam os aspectos rítmicos. No método de flauta doce, proposto por Judith Akoschky e Mário A. Videla (1985), considerado um dos métodos adequado ao ensino da flauta doce voltado para crianças, encontram-se várias atividades que contemplam a fala ritmada. É o caso, por exemplo, dos ditados populares, com a finalidade de vivenciar primeiro o ritmo/fala e, em seguida, o mesmo ritmo da fala seguido de notas musicais na flauta doce. Dessa forma, evidencia-se a fala ritmada como adjuvante nos processos de aprendizagem desse instrumento.

As parlendas, usadas em processos de musicalização, promovem a apreensão de conceitos musicais, especialmente aqueles referentes ao ritmo, além de favorecerem “[...] a vivência de pulsação, durações e apoio, jogos rítmicos e improvisações rítmicas.” (SANTIAGO, 2008, p. 49).

Em outra proposta de trabalho musical, realizado com professores em processo de formação continuada, Queiroz e Marinho (2007, p. 73) observaram a presença e utilização de parlendas, assim como nos apontam os educadores musicais e professores da Universidade Federal da Paraíba:

Utilizando parlendas, músicas diversas e jogos musicais os professores puderam perceber diferentes perspectivas desse trabalho que poderiam ser aplicadas em sala de aula, sendo (re) adaptadas e transformadas a partir das necessidades desses profissionais. Foi enfatizada a riqueza dessa temática para o estabelecimento de uma interrelação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar com a realidade sociocultural dos alunos, tendo em vista que em atividades dessa natureza podem ser contemplados contos populares, brincadeiras de cada localidade, bem como música do dia-a-dia dos alunos.

Não poderíamos deixar de citar o professor Helder Parente que dedica parte da sua trajetória à educação musical de uso da fala e, conseqüentemente, ao uso da parlenda associada aos sons produzidos com a percussão corporal em processos de musicalização. No projeto intitulado *Música na Escola*, desenvolvido pela prefeitura do Rio de Janeiro, em parceria com o Conservatório Brasileiro de Música, encontra-se uma série de propostas de atividades que podem servir como guia para o professor de música atuar em diferentes contextos escolares. Nele, encontra-se a parlenda *Hoje é Domingo* (PARENTE, 2002, p. 52), com uma variante da letra apresentada no *Cancioneiro da Paraíba*, para fins de aprendizado dos compassos binário e ternário. Inicialmente, propõe que a parlenda, acompanhada

do pulso alternado nas palmas e pernas, seja falada na métrica binária e, em seguida, na métrica ternária. Por fim, o autor propõe a combinação da métrica binária e ternária. Dessa forma, fala-se a parlenda com diferentes acentuações e elisões. “Na língua falada, os provérbios e ditados se distinguem, nitidamente, do conjunto da cadeia pela mudança de entonação” (GREIMAS, 1975, p. 288). Parente propõe também que a parlenda *Hoje é Domingo* seja falada com diferentes entonações, ou contornos bem próximos da fala, o que permite mais uma variação na forma de realização da citada parlenda.

No artigo *A Parlenda e a construção dos bens relacionais na escola*, Batista (2006, p. 9) discute a utilização das parlendas em contextos escolares. Segundo a autora, a utilização das parlendas propicia o

[...] estabelecimento positivo das relações sociais, na formação dos bens relacionais. Aqui utilizamos a metalinguagem de uma nova tendência da economia moderna (BRUNI, 2005, p.47-48 e 63) que se explica da seguinte forma, empregando uma distinção típica de Marx – bens (porque satisfazem necessidades humanas e têm valor), mas não são *mercadorias* (não têm preço, não há mercados onde possa comprá-los). Em particular, os bens relacionais têm necessidade, pela própria existência, de gratuidade.

Observamos que, ao longo das atividades aplicadas com parlendas, o vínculo de afetividade positiva entre aluno/professor se fortalece, na medida em que estas atividades promovem a alegria, a confiança mútua, enfim, o prazer de fazer música de forma diferenciada. Cada sujeito envolvido empresta-se, gratuitamente, na coletividade da sala de aula para, com o corpo percutido e/ou com o seu instrumento musical privilegiado – a voz – participar de uma prática musical pedagógica singular. Isso acontece porque possui *poéticas musicais* específicas produzidas no contexto da sala de aula.

De acordo com Penna (2005, p. 9), *poéticas musicais* referem-se a “[...] diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical”. A autora busca entender a possibilidade de vincular a ideia de *poética*, comumente aplicada à linguagem verbal, às variadas linguagens artísticas não verbais, relacionando a questão da *poética* ao processo de criação e de caráter estético tão propício às artes, especialmente à arte musical.

Evidencia-se, assim, que as parlendas se prestam, em contextos escolares, para fins de musicalizar tanto crianças, como adultos. Muito embora outros objetivos extramusicais possam ser contemplados ao tomar as parlendas em diferentes atividades escolares, tais como, entreter, memorizar números, entre outros, nosso foco é a utilização para fins de aprendizagem musical. Vista sob o prisma musical, ou seja, no nível sonoro, elas possibilitam as mais diversas atividades em processos coletivos de criação e elaboração de obras musicais. Observamos, em diferentes contextos, o *Cancioneiro da Paraíba* resignificado em experimentos sonoros de caráter pedagógico.

Outro tratamento dado à palavra, com base na concepção de música contemporânea, que pode ser experimentado também com as parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*, encontra-se em Schafer (1991, p. 207), no seu livro *O ouvido pensante*, no qual apresenta relatos de experiências em que se utiliza a voz cantada, recitada, entre outras formas de uso, no capítulo intitulado *Quando as palavras cantam*.

Para atender as escolas públicas em situações de emergência, uma vez que, geralmente, não possuem outros recursos como instrumentos musicais tradicionais, Penna (1990) sugere a utilização da fala que, aliada aos sons do corpo, constitui-se uma fonte rica de possibilidades sonoras.

São muitos os caminhos possíveis de realização musical quando utilizamos a parlenda como meio de aquisição da linguagem musical. Citamos alguns, tais como falar a parlenda na pulsação, ou seja, para cada sílaba

corresponde um pulso que pode ser executado com palmas ou outros sons do corpo, como: o estalo de dedos; batida dos pés no chão; batida das mãos sobre as pernas; falar a parlenda subdividindo as sílabas em divisões do pulso em dois e quatro; falar a parlenda utilizando variações de intensidade e andamento, respectivamente, forte ou fraco, lento ou rápido; falar a parlenda retirando palavras (aqui, o conteúdo musical vivenciado é o silêncio, uma vez que música é feita de som e silêncio); falar a parlenda acrescentando sons da voz, como estalo de língua, bocejo, realizar sobreposições de *ostinato* rítmico com a parlenda escolhida e, sobre essa estrutura, abrir espaço para atividades de improvisação.

1.3 Considerações finais

Ressaltamos que as cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*, além de promoverem o jogo e a brincadeira, são bastante apropriadas para composições coletivas, especialmente àquelas que podem ser entoadas bem próximas à fala cotidiana.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para aqueles que se interessam pelo ensino da música. Além disso, esperamos que, também, contribua para valorizar as construções populares no âmbito da educação musical do ensino básico, uma vez que tal proposta contempla processos de criação musical coletiva, por meio do uso do *Cancioneiro da Paraíba* ora cantado, ora recitado, bem próximo à fala cotidiana.

REFERÊNCIAS

- AKOSCHKY, J.; VIDELA, M. A. **Iniciação à flauta doce**: soprano em do... São Paulo: Ricordi, 1985.
- BATISTA, M. F. B. de M. **A Parlenda e a construção dos bens relacionais na escola**. João Pessoa, 2006. (No prelo).
- BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. 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**: revista da Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.
- GREIMAS, A. J. G. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MONTEIRO, R. N. C. **Análise do discurso musical**: uma abordagem semiótica. 2002. 356 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2002.
- PARENTE, H. Ritmo e movimento. **Projeto Música na Escola**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2002.
- PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Unesp, 1990.
- _____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 13, set. 2005.
- _____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- QUEIROZ, L. R. S. Q.; MARINHO, V. M. M.. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, n. 17, 2007.
- SANTIAGO, P. F. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p.45-55, mar. 2008.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- SANTOS, I. F. ; BATISTA, M. F. B. M. (orgs.). **Cancioneiro da Paraíba**. João Pessoa: Grafset, 1993.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

Componente curricular Arte no IFRN: panorama sobre seus educadores

Carolina Chaves Gomes
IFRN
carolina.gomes@ifrn.edu.br

Isaac Samir Cortez de Melo
IFRN
isaacmelo_musica@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo identificar aspectos gerais do perfil e atuação dos professores de Arte do IFRN. Para tal, foi desenvolvido um questionário semiestruturado disponibilizado on-line, cujas questões versavam sobre formação inicial e continuada, área de habilitação em Arte, cursos que leciona no IFRN e temas de interesse. Considerando o momento de expansão dos Institutos Federais e as demandas por profissionais de Arte nos diversos campi, a especificidade do componente curricular Arte - que solicita a atuação de diferentes áreas no mesmo espaço curricular - sugere um equilíbrio entre as diversas formações profissionais que podem atuar na disciplina. Dentre os 23 professores encontrados, apenas 16 responderam ao questionário, refletindo 11 dentre os 16 campi atualmente existentes no IFRN. Percebe-se que a formação inicial da maioria desses docentes é a graduação em Educação Artística, sendo que as áreas de habilitação mais encontradas foram Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música, Desenho. Conclui-se que o grupo é diversificado - apesar de algumas áreas serem mais citadas que outras - e que há busca pela formação continuada, o que provavelmente reflete na constituição diversa do grupo e de sua atuação nos campi do IFRN.

Palavras-chave: IFRN, Ensino de Arte, perfil docente.

A Educação Profissional no Brasil e no RN

Desde o início com o foco no ensino profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm adquirido relevância maior na atualidade. Os incentivos e a expansão da Rede Profissional e Tecnológica têm gerado novas possibilidades de atuação tanto para profissionais servidores da rede quanto de inserção no mercado de trabalho e capacitação para seus alunos.

A história da educação profissional no Brasil é antiga, pois que os atuais Institutos Federais foram inicialmente denominados Escola de Aprendizes Artífices (Decreto nº 7.566/1909) “sob jurisdição do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio [...] destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito” (BRASIL, 2008, p. 2). Posteriormente foram denominadas Liceus Profissionais (Lei 378/1937) delegando o ensino profissional sob todos os graus e seções, sendo que apenas em 1941 o ensino profissional passou a ser restrito ao nível médio da educação brasileira.

Com o Decreto nº 4.127/1942 passam a existir as Escolas Industriais e Técnicas em uma época em que a expansão da indústria estava fortemente vinculada à imagem do progresso e do crescimento do país. No ano de 1959 “são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão.” (BRASIL, 2008, p. 4). De acordo com o documento “histórico da educação profissional”, a Lei 5.692 de 1971 aplica a todo o currículo do segundo grau o paradigma do ensino profissional (BRASIL, 2008, p. 5).

É apenas em 1994 que se estabelece a transformação gradativa dessas instituições em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (Lei nº 8.948). Sendo que a partir da LDB de 1996 a Educação Profissional recebe um espaço específico, diferenciado da seção sobre a educação básica.

Após outras reformas buscando viabilizar o processo dos CEFETs e da educação de nível técnico integrada ao nível médio, a Lei nº 11.195/2005 publica a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo no ano seguinte a publicação de regulamentação do oferecimento da educação superior na rede (em especial os cursos da modalidade de graduação tecnológica) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.



FIGURA 1: Cenário da Rede Federal até 2010. Fonte: BRASIL (2012a).

Agora já vinculado ao Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a segunda fase de expansão foi lançada em 2007 visando expandir para o total de 354 unidades até o ano de 2010 (BRASIL, 2012a). A terceira fase da expansão da rede profissional foi divulgada em agosto de 2011, com a meta de construir 208 novas unidades em todo o país, sendo 88 até o final de 2012 (IFRN, 2011), totalizando, ao final do ano de 2014, 562 campi. Essa última fase surge nos Institutos aliado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que visa, dentre outros objetivos, o oferecimento de qualificação técnica e profissional para trabalhadores e alunos do ensino médio (BRASIL, 2012b).

O Ensino de Arte no IFRN: organização, currículo e novas perspectivas

O estado do Rio Grande do Norte iniciou sua atuação na formação profissional desde 1909 na cidade de Natal, desenvolvendo-se ao longo dos tempos até chegar em 1968 à Escola Técnica Federal (ETFRN), em 1999 em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN) e em 2008 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentre as principais metas da expansão está a interiorização dos campi e a adoção de focos tecnológicos regionais que compreendem as especificidades do desenvolvimento de cada região em que se inserem. Nesse sentido, além da unidade Central localizada na cidade de Natal, existem atualmente 15 campi nas cidades de: Apodi, Caicó, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Mossoró, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e o pólo de Educação à Distância (EaD). Sendo cada um deles especializado em um arranjo produtivo local que se destaca na região atendida (TABELA 1).

| CAMPUS DO IFRN | FOCO TECNOLÓGICO |
|-------------------------|--|
| Apodi | Agroindústria e Energias renováveis |
| Caicó | Indústria e Têxtil |
| Currais Novos | Alimentos e Informática |
| Ipanguaçu | Agroecologia e bioenergia |
| João Câmara | Agronegócios e Energias renováveis |
| Macau | Recursos Pesqueiros e Química |
| Mossoró | Indústria, Construção Civil e Petróleo e Gás |
| Natal – Central | Educação, Indústria, Construção Civil, Recursos Naturais e Informática |
| Natal - Cidade Alta | Cultura, Turismo e Lazer |
| Natal - Zona Norte | Eletrônica e Gestão de Negócios |
| Parnamirim | Manutenção de Aeronaves e Hospitalidade |
| Pau dos Ferros | Informática e Serviços |
| Santa Cruz | Indústria e Serviços |
| São Gonçalo do Amarante | Gestão e Infraestrutura |

TABELA 1: Campus e seus focos tecnológicos. Fonte: Adaptado de IFRN, Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (2012a).

A partir desse novo panorama organizacional, o IFRN vem passando por um processo de reestruturação do currículo e projeto político pedagógico que devem entrar em vigor a partir de 2014, o qual estabelece os seguintes objetivos e função social:

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (IFRN, 2012b, p. 8).

Neste mesmo documento ressalta como princípios norteadores da prática pedagógica a “pesquisa como princípio pedagógico”, “o trabalho com princípio educativo”, “o respeito à diversidade” e “a interdisciplinaridade”, destacando a postura crítica com vistas a “práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais” (IFRN, 2012c, p. 64).

Sob esse prisma e concepção, o IFRN atende atualmente cursos de ensino médio integrado, ensino médio subsequente, PROEJA, nível superior (tecnológicos, licenciatura e bacharelado), pós-graduação (lato e stricto sensu), além de outros projetos como os cursos de Formação Inicial e Continuada para professores.

Nesse contexto, o componente curricular Arte está inserido nas turmas de ensino médio integrado e PROEJA, articulado em três semestres, no caso do médio integrado, ou um semestre, no caso do PROEJA, nos quais se distribuem as diferentes linguagens artísticas de acordo com a formação do professor que se encontra no campus. No currículo antigo delimitavam-se duas disciplinas: Arte I (equivalente ao primeiro semestre do componente curricular) e Arte II (equivalente ao segundo e terceiro semestres do componente curricular).

Atualmente, para construção do novo currículo, foram denominadas disciplinas específicas para cada semestre visando contemplar as diversas áreas: Artes Visuais, Música e Artes Cênicas, existindo ainda um conteúdo introdutório a ser ministrado pelo profissional responsável pelo primeiro semestre. Ainda assim, “a oferta e a sequência das disciplinas de Arte serão definidas de acordo com a disponibilidade e formação do(s) professor(es) dos distintos campi” (IFRN, 2012d, p. 6).

Considerando que, tanto no currículo ainda em vigor quanto no proposto, a linguagem trabalhada no componente curricular Arte depende da formação e atuação do docente responsável, avaliar a relação entre demandas apresentadas e seus profissionais torna-se necessário.

Nesse panorama de mudança curricular e organizacional do IFRN, o presente trabalho tem como objetivo identificar aspectos gerais do perfil e atuação dos professores responsáveis pela disciplina Arte do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Para tal, foi desenvolvido um questionário semiestruturado disponibilizado on-line⁵⁶ para os professores da disciplina Arte, cujas questões versavam sobre formação inicial e continuada, área de habilitação em Arte, cursos que leciona no IFRN e temas de interesse. O questionário foi aplicado no período de agosto de 2011 (período intermediário da discussão sobre mudança curricular) e utilizou o e-mail institucional para divulgação.

56 O recurso utilizado foi o Google Docs e denominado “Cadastro – professores de Arte do IFRN”. Foi disponibilizado on-line a partir do link <http://migre.me/9bKnh> ou <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?pli=1&formkey=dHh0TFF0SXBN005TmdzVHBtjR1eWc6MQ#gid=0>.

Considerando o momento de expansão dos Institutos Federais e as demandas por profissionais de Arte nos diversos campi, a especificidade do componente curricular Arte - que solicita a atuação de diferentes áreas no mesmo espaço curricular - sugere um equilíbrio entre as diversas formações profissionais que podem atuar na disciplina.

Sendo assim, é necessário conhecer e identificar características gerais no que concerne, principalmente, à especificidade da arte que é desenvolvida por cada professor, buscando elementos na formação docente que possam caracterizar o ensino de arte no IFRN.

O PROFISSIONAL DE ARTE NO IFRN: relações entre sua formação e atuação no componente curricular

Para os campi existentes à época do questionário, foram encontrados 23 docentes que atuam no componente curricular Arte. Dentre esses, apenas 16 responderam ao questionário, refletindo 11 dentre os 16 campi atualmente existentes no IFRN. Contudo, dos campi não contemplados, na época do questionário, apenas 1 possuía professor de Arte.

Percebe-se que a formação inicial da maioria desses docentes é a graduação em Educação Artística, sendo que as áreas de habilitação mais encontradas foram Artes Cênicas (n=6), Artes Plásticas (n=5), Música (n=3), Desenho (n=3) (GRÁFICO 1). Considerando também a diferença entre o período de realização da graduação de cada docente foi disponibilizado nesse tópico a opção de cursos novos e antigos (por exemplo, Artes Plásticas e Artes Visuais). Verifica-se também a existência de docentes com graduação em mais de uma área.

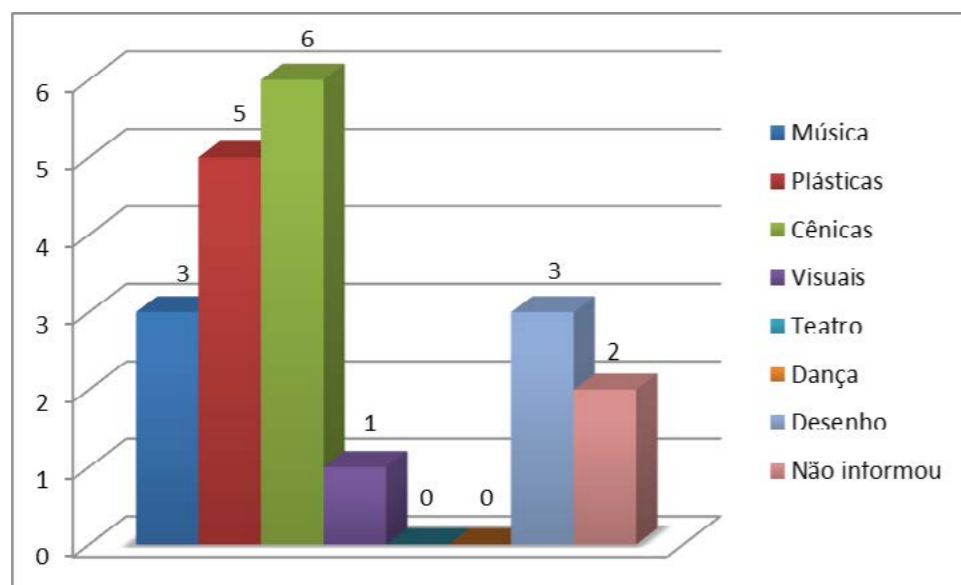


GRÁFICO 1: Curso de graduação realizado.

Com relação à pós-graduação evidencia-se que a maior parte desses docentes possui mestrado, seguido de especialização (GRÁFICO 2).

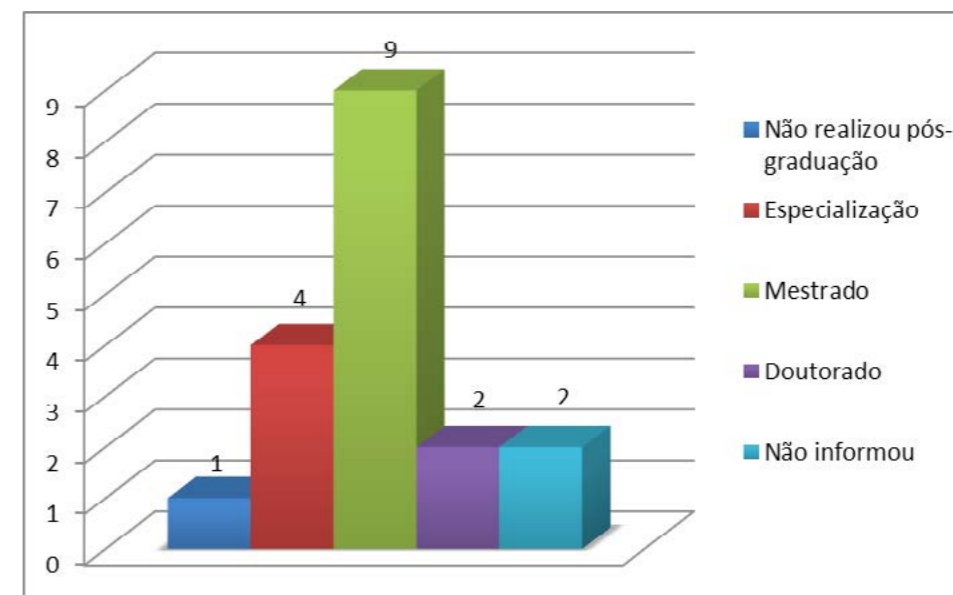


GRÁFICO 2: Nível de pós-graduação.

Considerando a área da pós-graduação realizada, 3 professores não informaram e 1 não fez pós-graduação, entretanto 2 docentes realizaram pós-graduação em 2 áreas distintas (GRÁFICO 3).

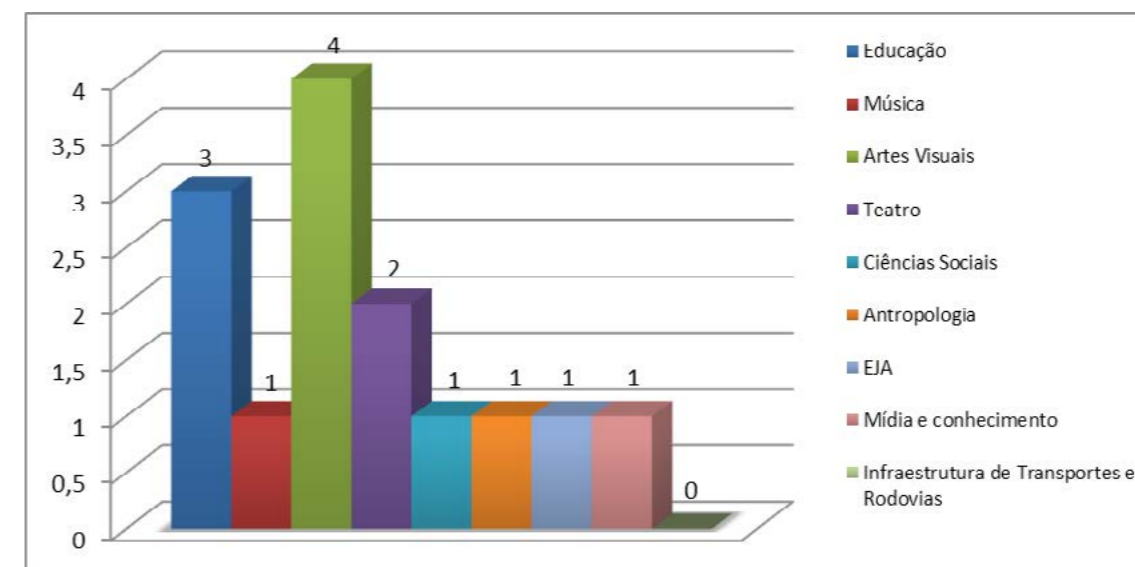


GRÁFICO 3: Área da pós-graduação realizada.

Apesar do grande número de pós-graduação stricto sensu, a área temática na qual foi realizada essa capacitação é diversificada, tanto para áreas afins às linguagens artísticas (Antropologia, Ciências Sociais, Educação) quanto para áreas mais distantes como mídia e conhecimento e infraestrutura de transportes e rodovias.

Com relação à atuação, a maioria dos professores que atuam na disciplina Artes estão lecionando no ensino técnico integrado, seguido da Educação de Jovens e Adultos e o nível superior (GRÁFICO 4). Ressalta-se que não há no IFRN curso superior específico na área de Artes ou Música, apesar de possuir um curso de Produção Cultural situado no Campus Natal-Cidade Alta.

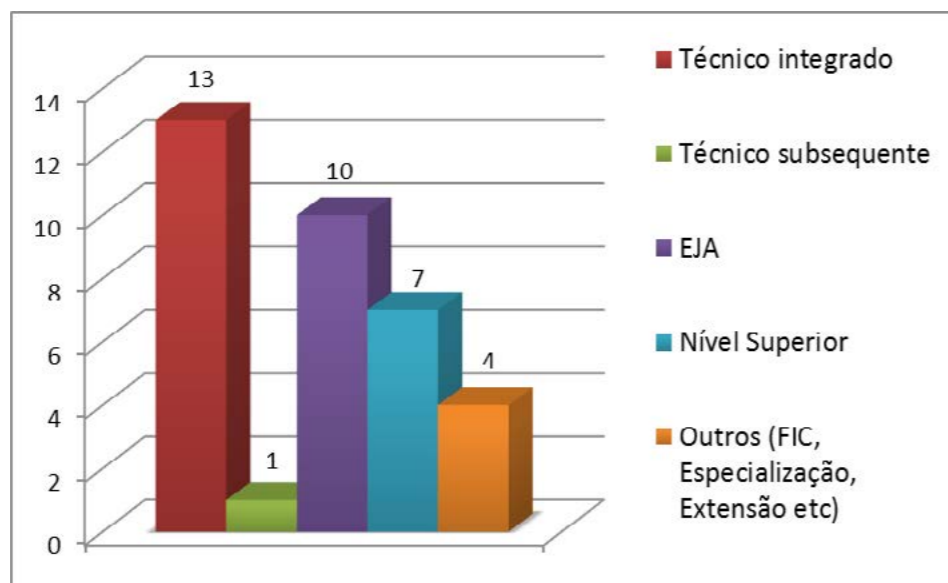


GRÁFICO 4: Atuação nos cursos.

Quanto às áreas de interesse surgem principalmente as áreas de: Teatro, Artes Visuais, Dança, Educação Musical, Arte-educação, Educação, Cultura e Arte. Especificamente o tópico Educação se desdobra em outros tópicos citados pelos professores como: formação docente, educação profissional, currículo, prática docente, avaliação da qualidade educacional e software educacional.

Percebe-se de maneira geral uma preocupação com o aspecto educacional e não apenas artístico, pois todos citaram pelo menos um tópico relacionado ao ensino, como arte-educação ou educação.

Considerações finais

De maneira geral, o quadro docente que atua no componente curricular Arte no IFRN é diversificado sendo que alguns educadores cursaram mais de uma graduação. Com relação à formação continuada em pós-graduação, a maioria realizou mestrado, seguido da especialização e doutorado.

Acerca da área de concentração dessa pós-graduação, ressaltam as Artes Visuais, Educação, Teatro e Música. Dentre áreas de interesse para pesquisa evidencia-se a diversidade temática do grupo com atenção para a área educacional.

Conclui-se que o grupo é diversificado, apesar de algumas áreas serem mais citadas que outras, e que há busca pela formação continuada o que provavelmente reflete na constituição diversa do grupo e de sua atuação nos campi do IFRN.

Apesar da busca pela pós-graduação e o interesse em áreas específicas das Artes, percebe-se uma concentração da área de pós-graduação no setor da Educação e das Artes Visuais. Tal aspecto merece ser melhor avaliado com metodologia mais aprofundada para verificar motivações, possíveis impactos e desdobramentos.

Em todo processo de mudança, especialmente curricular, diversos aspectos do mesmo processo devem ser observados. Aqui foi apresentada uma discussão inicial sobre o quadro docente e institucional para o ensino de Arte, no qual se insere o ensino de Música.

As possibilidades continuam diversificadas uma vez que o processo de expansão se intensifica com a criação

de novos campi, novos cursos, concursos específicos e reconstrução coletiva de documentos institucionais. Acredito ser esse momento de importante reflexão no qual se inserem interesses da sociedade, do governo e de construção de uma educação de qualidade e pública.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CENTENARIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Brasília: MEC/SETEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 29 abril 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso em 29 abril 2012a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE/PRONATEC - PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO. Disponível em <<http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>> Acesso em 29 abril 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. *Estado ganha mais três campi do IFRN*. 16 de agosto de 2011. Disponível em <<http://portal.ifrn.edu.br/reitoria/noticias/estado-ganha-mais-tres-campi-do-ifrn>> Acesso em 29 abril 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO. *Edital nº 06/2012: programa bolsas de pesquisador – inovação em pesquisa*. Disponível em <portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editais/editais-2012/edital-06-2012-inovacao-em-pesquisa/edital-06-2012-inovacao-em-pesquisa/at_download/file> Acesso em 29 abril 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. *Organização Didática do IFRN: versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN*. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ppi/doku.php>> Acesso em 29 abril 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva – documento base - versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN*. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ppi/doku.php>> Acesso em 29 abril 2012c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. *Proposta de trabalho da disciplina Arte nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade EJA*. Documento não publicado. Natal, 2012d.

Construindo música e instrumentos

Fernando Antônio Rosa de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará
fernandorosac@bol.com.br

Simone Santos Sousa
Universidade Federal do Ceará
simsousa@ufc.br

Resumo: Apresentamos um relato de experiência de um trabalho desenvolvido em Sobral – CE, dentro do Programa Jornada Ampliada. Este trabalho aconteceu em forma de oficina, oferecida para os professores de música da rede pública municipal. A oficina abordou desde o ensino de técnicas de construção de instrumentos musicais, à escolha do material a ser usado por professores e alunos, bem como modelos para a utilização deste material em sala de aula a partir da exploração de ritmos e timbres. Embasamo-nos na proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com Música nas escolas, bem como a ideia do papel do brinquedo no desenvolvimento da criança sugerida por Vygotsky.

Palavras-chave: construção de instrumentos, ritmos brasileiros, escola.

Introdução

O Programa Jornada Ampliada é um projeto da Secretaria de Educação no município de Sobral-CE, que tem por objetivo “consolidar a política de formação de leitores do município de Sobral” ao ampliar a jornada escolar do aluno, “utilizando a leitura como eixo central nas estratégias de maior participação no acompanhamento da vida escolar, na redução da infrequência, do abandono e na melhoria da aprendizagem” (SOBRAL, 2010, p. 25). Dentro do projeto, os alunos da Escola Básica na rede municipal de ensino têm a oportunidade de se inserir em aulas dentre diversas linguagens artísticas, quais sejam: Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Contação de Histórias e Capoeira. Essas atividades acontecem no contra turno das aulas regulares; todos os alunos inscritos no programa têm que cumprir até 15 horas de aulas semanais. O programa busca estimular a formação de leitores do município através da atividade artística, utilizando a leitura como ferramenta central.

Para garantir a qualidade das aulas oferecidas aos estudantes, o projeto também conta com Oficinas de formação continuada aos professores contratados para atuar nas escolas dentro do Programa. Estas oficinas acontecem durante o ano letivo, uma vez a cada mês, sempre às segundas-feiras. Cada encontro tem duração de seis horas, nas quais os professores encontram-se com formadores em suas linguagens específicas, para discutir métodos e técnicas de ensino para atuarem junto às escolas.

A oficina “Construção de Instrumentos Musicais e Ritmos Brasileiros” aconteceu durante um dos encontros dessa formação, em junho de 2011 e teve duração de seis horas. Compareceram à formação cerca de trinta professores atuantes no projeto. Descrevo a seguir os procedimentos metodológicos utilizados.

A construção de instrumentos na educação infantil

O desenvolvimento humano se dá a partir da interação com o meio. A sobrevivência da criança ao nascer depende da interpretação dos movimentos e expressões da criança pelo. Enquanto cresce, no contato com o mundo, pessoas e objetos, a criança recebe estímulos que propulsionam seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Ao nascer, a criança tem contato com uma imensa gama de sons que fazem parte de seu cotidiano. Através destes estímulos sonoros que a cercam, e da experimentação dos sons, ela desenvolve seus sentidos e constrói seu conhecimento musical. Assim, pensar o ensino musical em um contexto de experimentação é essencial para que as crianças possam vivenciar integralmente o conhecimento, construído a partir do fazer musical dos estudantes, contemplando seus interesses, preferências e saberes (AMARAL; SOARES; SOUZA, 2011, p. 31).

Pensar a música na Escola Básica é pensar no desenvolvimento de um povo com base em sua formação integral. Nesse contexto, a música é reconhecida como forma de representação do mundo, de relação com ele e de compreensão deste mesmo mundo. Para isso, é necessário reconhecer o aluno como capaz “improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais (...) comunicando-se e expressando-se musicalmente” (BRASIL, 1997, p. 79). Dessa forma, é importante que a escola permita ao estudante que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos citados acima, oferecendo uma dimensão artística articulada com sua realidade musical. Daí advém a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de experimentação e criação musicais, elaboradas no cotidiano do estudante. Dessa forma, atividades envolvendo música na escola, relacionadas à criação e exploração de materiais sonoros, são de grande importância para o desenvolvimento musical dos alunos.

Partindo desta ideia, a construção de instrumentos musicais a partir da utilização de sucata e materiais recicláveis, constitui-se de uma importante ferramenta de ensino/aprendizagem da música na escola. Quando se permite à criança tocar, manipular, enfim, experimentar o material utilizado para a produção sonora, ela é estimulada a participar ativamente do processo de construção de seu saber, o que possibilita uma maior identificação com o que é trabalho musicalmente e um maior interesse por parte da criança nas aulas.

As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música (...). Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia-a-dia, sejam brinquedos, instrumentos musicais ou aparelhos eletrodomésticos, a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. É muito útil construir decifrando “mistérios”, dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir (BRITO, 2003, p. 69).

Nesse decifrar de mistérios, a oficina de construção de instrumentos se revela como um espaço lúdico de pesquisa e criação, no qual a criança é capaz de aprender brincando. Para Vygotsky (1989), a criança em idade pré-escolar envolve-se pelo brinquedo em um mundo imaginário onde os desejos podem ser realizados para resolver a tensão gerada pela insatisfação na realização do desejo. A imaginação não está presente na consciência de crianças muito pequenas, e é totalmente ausente nos animais: surge originalmente da ação. Assim, a construção de instrumentos musicais, enquanto espaço de brincadeira, configura-se também como espaço de aprendizagem pela ação e pela imaginação.

Outra importante questão diz respeito ao meio ambiente como fonte de conhecimento para a criação artística. Presentes em debates realizados em todos os âmbitos na atualidade, as questões ambientais são também parte do cotidiano do professor de Arte na escola.

Por outro lado, nas aulas de Arte, os alunos podem ainda criar e apreciar produções artísticas que tratem de questões ambientais, pensando em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; co-responsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os

quais aqueles com características estéticas e artísticas; co-responsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas (BRASIL, 1997, p. 39).

Neste contexto, a oficina de construção de instrumentos é também um espaço de reflexão destas questões, além de espaço de ação no qual se pode contar com uma compreensão diferenciada do mundo e da natureza. Ao aproveitar materiais que de outra forma seriam descartados, transmite-se uma consciência crítica ao cidadão em formação, além de valores e hábitos condizentes com as transformações ocorridas nos últimos tempos. “Parte-se do pressuposto de que reciclar é mais que uma forma de evitar danos maiores ao planeta (...) é verificar uma nova possibilidade de inovar, recriar e aperfeiçoar técnicas” (BERTOLLETI, 2009, p. 3963).

A construção de instrumentos em ambiente escolar pode, ainda, favorecer a integração social para a criança. Ela possibilita o convívio entre os alunos, uma melhor relação com o outro, à medida que constrói, investiga, elabora e desenvolve algo em união com o outro. O trabalhar coletivo na construção dos instrumentos musicais possibilita o desenvolvimento dos processos de sociabilização e da consciência coletiva dos estudantes. Esse espaço, enquanto ambiente de participação, estimula a cooperação e a convivência coletiva.

A Oficina

Para um melhor aproveitamento do tempo, tendo em vista que a oficina teria apenas seis horas de duração, entramos em contato com os alunos para que eles levassem materiais que pudessem ser utilizados na construção dos instrumentos, tais como garrafas plásticas, tampinhas de refrigerantes, caixas de papelão, tábuas de madeira, sementes, latas, garrações, restos de tecidos e couros de capotarias, palitos de comida chinesa, bolinhas de desodorante, entre outros. Também levamos alguns instrumentos já prontos que servissem como modelos, tais como ganzás confeccionados com vários tipos de materiais, tambores de diversos tamanhos e formatos, cornetas, um tamborim feito a partir de madeira e garrafa plástica, uma flauta de pan e um pífano. Alguns materiais já foram levados prontos para serem montados pelos alunos, a exemplo das madeiras já cortadas, latas de refrigerantes abertas, garrafinhas de iogurte, dentre outros materiais. Foram utilizados pregos, durex, grampos, furadeira, martelo, tesoura e outras ferramentas para a construção dos instrumentos.

A oficina teve início com uma breve explanação teórica, na qual foram descritos alguns procedimentos básicos que seriam utilizados durante a aula. Ressaltamos a importância do domínio técnico por parte do professor ao lidar com determinadas ferramentas durante a construção de instrumentos com as crianças, bem como dos cuidados a serem tomados com relação à dos alunos, tendo em vista que para realizar o trabalho serão utilizados martelos, pregos e outros materiais que podem machucá-los. Além disso, também teve lugar uma discussão a respeito da oficina como instrumento pedagógico a ser utilizado em sala de aula.

Começamos a oficina construindo vários tipos de ganzás. Foram montadas turmas que discutiram e criaram vários instrumentos, a partir de experimentos com os timbres produzidos pelos diversos tipos de materiais utilizados. Com estes materiais, que foram disponibilizados para os alunos para a confecção dos ganzás, pudemos perceber diversas sonoridades, mais graves, agudas, ou metálicas, em função do tipo de material utilizados externa ou internamente em cada instrumento.

Continuamos a oficina com a perspectiva de trabalho em conjunto, separando turmas para construirmos o nosso próximo instrumento, o tamborim de madeira e garrafa plástica. As madeiras, conforme explicado anteriormente, foram previamente cortadas em pequenas tábuas, cabendo aos alunos uni-las numa base de formato quadrado. O

próximo passo foi o corte das garrafas plásticas que serviriam de pele para o tamborim, que foram em seguida pregadas na base de madeira. Para esticar a pele plástica no instrumento, utilizamos velas acesas que aqueceram o plástico fazendo com que ele encolhesse, ficando assim com o som bastante parecido com o do instrumento convencional.

Com canos plásticos de vários diâmetros e restos de couros e tecidos conseguidos em capotarias que revestem bancos automotivos, fizemos os tambores. Primeiro os canos foram cortados em tamanhos variados e distribuídos para as equipes, que em seguida serraram uma pequena parte desse cano para servir de aro para a fixação da pele. Esse aro também foi aquecido com fogo e introduzido por fora do cano, ficando com um diâmetro um pouco maior do que o corpo do futuro tambor. Em seguida, esticamos o couro em uma das partes do cano e o prendemos com o aro já cortado. O excesso de couro foi cortado com uma tesoura, finalizando assim mais um instrumento.

O pau de chuva foi construído pelos alunos a partir de canos de papelão usados para enrolar tecidos. Nesses canos foram introduzidos vários pregos em espiral, formando uma teia em seu interior. Fechamos uma de suas extremidades com fita adesiva e papelão e em seguida introduzimos sementes de feijão pela extremidade aberta, fechada em seguida.

As baquetas para tocar os tambores e os tamborins foram produzidas com *hashis*⁵⁷ e bolinhas encontradas nos recipientes para desodorantes *roll-on*. Primeiro abrimos um orifício em cada bolinha usando um prego aquecido. Esse furo teve como medida a dimensão do palito para que o mesmo se mantivesse perfeitamente encaixado na bolinha. Para unir um ao outro, utilizamos cola do tipo permanente.

Todos os instrumentos construídos foram decorados de acordo com a criatividade de cada aluno, deixando-os com a característica e o gosto do dono. Para a ornamentação, utilizamos materiais como cola e fitas adesivas coloridas, tinta guache de diversas cores dentre outros. Este último recurso se mostra especialmente relevante quando temos em conta que as crianças poderão se sentir ainda mais integradas ao processo criativo ao participar da construção dos instrumentos do começo ao fim.

Pintar ou decorar os instrumentos também é uma parte importante da atividade. Personalizando os materiais citados, as crianças sentem-se ainda mais motivadas para fazer música com eles – autoras de todo o processo de construção (BRITO, 2003, p. 74).

Entendemos que “tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles” (BRITO, 2003, p. 84). Nessa perspectiva, ao final da primeira etapa do trabalho, passamos à prática musical. A princípio fizemos uma experiência de composição, na qual cada aluno ia criando sons e padrões sonoros com os instrumentos feitos, produzindo assim uma massa sonora que tomava diferentes formas, sempre sob nossa regência e direcionamento para que o andamento e a intensidade fossem por nós conduzidos. Em seguida nos detivemos em dois ritmos brasileiros, samba e baião. Estudamos como executar cada um dos ritmos com os instrumentos que tínhamos em mãos, fabricados há pouco. Ensinamos ao grupo duas pequenas canções criadas especialmente para essa oficina, compostas basicamente de uma parte e com uma harmonia bastante simples para facilitar seu aprendizado e execução pelos participantes com intimidade em algum instrumento harmônico. Seguem abaixo as duas composições com letra, cifra e partitura.

FIGURA 1 – Sambinha (Fernando Rosa)

FIGURA 2 – Baião de mão (Fernando Rosa)

Para a execução das peças, os alunos foram separados em grupos a partir do tipo de instrumento que tocavam; em um dos grupos havia tambores, em outro, ganzás, em um terceiro os tamborins e no último, paus de chuva. As dinâmicas e os andamentos ficaram ao nosso encargo, e o grupo também contava com o auxílio harmônico de violões tocados por outros participantes, que estavam responsáveis pelo acompanhamento das canções. As músicas foram tocadas e cantadas por todos os integrantes do grupo que ao final puderam levar os instrumentos confeccionados por eles além de cópias das duas composições, para que fosse possível trabalhar com seus alunos em suas respectivas escolas.

Considerações finais

A proposta inicial da oficina “Construção de Instrumentos e Ritmos Brasileiros” era proporcionar aos professores de música das escolas municipais de Sobral um instrumento de ensino que possibilitasse aos mesmos um trabalho de educação musical em sala de aula utilizando a experimentação, a criatividade e a interação social, ao mesmo tempo em que oferecesse uma consciência crítica das questões ambientais que são temas de debate no mundo atual. Podemos dizer, a partir do observado no decorrer da oficina, bem como das declarações dos próprios participantes nos encontros seguintes do projeto, que estes objetivos foram alcançados.

No entanto, mais do que ser ferramenta de trabalho para os professores envolvidos na oficina, a confecção de instrumentos a partir de materiais recicláveis proporcionou aos participantes um espaço lúdico, no qual puderam experimentar a brincadeira como meio de aprendizagem, e dessa forma entender como as crianças reagem e interagem em seu processo de construção do conhecimento. Ao trabalhar com os materiais que eles mesmos trouxeram a partir de seu cotidiano, ao experimentar sonoridades, ao compor coletivamente, ao criar em conjunto a partir das canções

⁵⁷ Varetas feitas de madeira, bambu, marfim, metal ou plástico, utilizadas como talheres em boa parte dos países do Extremo Oriente.

aprendidas em sala, os professores puderam observar seu próprio processo de ensino/aprendizagem. O aproveitamento e a resposta positiva por parte dos envolvidos tornou-se nítido em cada tarefa apresentada.

Dessa forma entendemos que a oficina trouxe uma maior consciência da preparação que o docente deve ter. Para nós, trabalhos como este são de evidente relevância na escola, para que as crianças possam se desenvolver de forma integral e com qualidade.

Referências

AMARAL, Maria Luiza Feres; SOARES, Laísa Carvalho da Silva; SOUZA, Eduardo Venturini. Construção de Instrumentos de Percussão: uma experiência na educação infantil. In: II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 5, 2011, Salvador. **Anais...**, Salvador: UFBA/PPGMUS, 2011. p. 29-37.

BERTOLLETTI, Vanessa Alves. A arte de construir brinquedos com materiais reutilizáveis. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. **Anais...**, Salvador: Editora Universitária Champagnat, 2009. p. 3958-3967.

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

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

SOBRAL. **Impresso oficial do município**. Sobral, Prefeitura, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Dichterliebe (Amor de Poeta): a tradução como ferramenta fenomenológica para a apreciação musical

*Daniel Sombra do Nascimento
Município de Caucaia
d.sombra@gmail.com*

*Vitor Monteiro Duarte
Universidade Federal do Ceará
artevitor@gmail.com*

Resumo: O presente relato de experiência discorre sobre a complexidade e utilização da versão utilizada em linguagem conterrânea e contemporânea brasileira da obra esteticamente consolidada Dichterliebe (Amor de Poeta) do compositor Robert Schumann com texto Heinrich Heine como ferramenta fenomenológica de apreciação musical e pensamento crítico. O relato discorre sobre as problemáticas na questão da tradução e sua contextualização de forma a repensar o ouvinte leigo e sua atenção frente às questões psicológicas e subjetivas inerentes a imbricada e cíclica obra. Esta versão foi utilizada junto à realização de um projeto musical e sua apresentação em escolas públicas, instituições de ensino e centros culturais de forma popular e acessível fomentando a diversidade musical.

Palavras-chave: apreciação musical, análise musical

A partir de apresentações e recitais experimentais com traduções em português da obra Dichterliebe (Amor de Poeta) para canto e piano do compositor alemão Robert Schumann (1810-1856) em escolas públicas, instituições de ensino e centros culturais na cidade de Fortaleza (CE) visamos proporcionar maior diversidade musical na defesa do direito a escuta diversificada. Utilizou-se do canto, em específico o Bel Canto e do instrumento piano como mediador para a difusão e a aproximação entre o significado do texto da obra musical e estudantes em formação do gosto musical.

A intenção desta versão em português brasileiro realizada por Daniel Sombra, um dos autores do presente artigo, é que observamos que poucos ouvintes liam e se apropriavam do texto mesmo tendo a tradução literal em mãos durante uma apresentação ou récita. Justifica-se a intenção de viabilizar através da música traduzida para o português um maior entendimento e apreciação musical pelos estudantes ouvintes além do que o aspecto subjetivo da obra poderia proporcionar. Dessa forma, observamos com as récitas experimentais em português que havia uma maior resposta do público ouvinte quando a mesma peça era apresentada duas vezes seguidas, uma na língua original e a segunda vez na língua pátria. Observamos que o público prestava maior atenção, ria, se divertia e sentia quando havia o entendimento da palavra.

Nesse caso, no livre arbítrio em comunicar a mensagem contida no Dichterliebe de forma mais acessível ao público, visando à apreciação e formação de um gosto e habitus musicais por parte deste, esta peça chave do romantismo alemão⁵⁸ foi traduzida para o português em linguagem conterrânea e contemporânea. Os recitais e apresentações transformaram-se em projeto contemplado pelo VII Edital Incentivo às Artes (2010) da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT), na categoria de registro musical com o título “Dichterliebe (Amor de Poeta): pela desestigmatização do canto lírico através da língua conterrânea e contemporânea”. O projeto incluiu a gravação do CD “Dichterliebe / Amor de Poeta” interpretado na versão original em alemão e traduzido em linguagem brasileira contemporânea em comemoração ao bicentenário de nascimento de Schumann pelos autores do presente artigo.

⁵⁸ O ciclo de canções “Diechtherliebe” op.48 é consagrado como uma obra-prima do período estético romântico alemão constituindo uma das peças mais enigmática deste repertório e estudada extensamente através da análise, teoria musical e hermenêutica, sua gravação em português constitui, de certa forma, uma “audácia acadêmica”.

Conforme Bourdieu, campo é um conceito onde agentes ativos são introduzidos com seus respectivos habitus. Cada campo – religioso, político, econômico, científico – funciona como “um conjunto estruturado de licitações e solicitações, e também proibições” (BOURDIEU, 1999, p.592). O habitus “é o equivalente na ordem da cultura daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica” (BOURDIEU, 1992, p.44). Assim, o habitus corresponde a um conhecimento adquirido, como, por exemplo, a formação do gosto musical como capital do agente em ação. Segundo o autor Pedro Rogério:

Para entender a formação do gosto artístico faz-se necessário mergulhar no universo do outro, entender porque que cada um pensa, sente e age de maneira a parecer natural, como se nascessem com as percepções que têm... A opção por determinados repertórios musicais é feita a partir da forma como cada um percebe a música... Essas estruturas perceptivas que permitem acessar a gramática... se identificar ou não com a mesma, é que passamos a chamar de habitus musical (ROGÉRIO, 2008, p.158-159).

Seguidos de apresentações em escolas públicas, a versão em português brasileiro do Dichterliebe foi intencionalmente usada como ferramenta difusora musical para que estudantes possam desfrutar da estética proporcionada pela música de concerto de forma popular transcendendo as fronteiras dos teatros para que possam agregar valores culturais sem intenção política ou de formas paradoxais e excludentes. O foco das apresentações é o desenvolvimento da cognição da cultura em geral e a formação do ser sensível. Apresentamos, no ramo da apreciação musical, a música de câmara como algo que pertence ao patrimônio público: um direito humano de vislumbrar a música por si só desprovida de juízo de valores e pensamento elitista.

Um instrumento não pensa, não toca, não fala e nem oferece ideologias ao menos que um indivíduo o faça por alguma razão. A intenção de ampliar e libertar o habitus e a diversidade musicais presentes nos indivíduos geram este artigo que trata da complexidade da tradução como fenômeno musical de uma obra esteticamente consolidada.

A primeira problemática na questão da tradução foi sua contextualização: por que e para quem? É certo que traduzir uma obra consolidada do repertório alemão oferece muitos desafios, riscos e também benefícios. No decorrer do trabalho surgiram várias dúvidas, o vocabulário a utilizar foi apenas uma entre elas. Por se tratar de uma tradução visando oportunizar a canção lírica para várias faixas etárias, incluindo alunos de instituições públicas, optou-se por um linguajar conterrâneo e contemporâneo. As adaptações vieram de forma a manter o ouvinte leigo atento às questões psicológicas e subjetivas inerentes ao imbricado e cíclico trabalho de Schumann e suas alterações do texto original de Heinrich Heine. Partiu-se do princípio de que a mensagem original deveria ser repassada. De acordo com Corrêa:

No processo de tradução, é necessário entender que há um somatório de fatores que conduzem a uma recriação da obra, não se constituindo esta, de forma alguma, no espelho da obra original. A recriação envolve conhecimentos diversificados e bastante complexos que resultam na resignificação da obra de acordo com os modelos pré-estabelecidos socialmente. Dessa forma, levou algum tempo para que os estudiosos conseguissem entender essa complexidade, ainda que de forma reduzida. No modelo clássico, o tradutor era submetido a uma certa rigidez e tensão, uma vez que se entendia que dele deveria partir uma alta fidelidade terminológica no ato de traduzir. Pode-se chamar esse período de “época da ingenuidade” (CORRÊA, 2002, p. 1).

Desta forma, a obra gerada com a versão em português resulta numa releitura peculiar do texto original com o intuito de alcançar o público com uma proposta pragmática que desvende o mistério que há por trás dos idiomas “cristalizados” nas grandes composições mundiais, trazendo uma maior proximidade e identificação entre as obras e o público. Assim, o texto não foi considerado estático, mas como parte de um transfundo cultural, recriando a obra para outro tipo de leitor pertencente à outra cultura (SNELL-HORNBY, 1988).

Abaixo, a Figura 01 ilustra a opção adotada pela linguagem contrarrânea e contemporânea. A tradução literal para a frase “doch bleibt sie immer neu” (cps. 27-29) seria “mas é sempre nova”. No entanto, optou-se pela palavra “atual” para ilustrar a atemporalidade da estória contada nesta canção. Seguindo (cps. 29-33), a tradução literal da frase “und wen sie just passieret, dem bricht das Herz entzwei” seria “e para quem isso acontece, o coração se parte em dois”. Porém, optou-se por “e quem por ela (estória contada) passa, o coração de dá mal”. Neste caso, a palavra “mal” foi empregada com o intuito de rimar com a palavra “atual”.



FIGURA 01: *Dichterliebe*, canção 11, compassos 27 a 33.

Além da inteligibilidade do texto, outro fator determinante para a elaboração da versão em português foi a rima, que constitui a paranomásia⁵⁹ mais comum (PIGNATARI, 2004, p.181). A priori, a paranomásia permite a comunicação da mensagem musical de forma envolvente e lúdica cativando o ouvinte, inserindo-o numa atmosfera acolhedora e favorecendo o reconhecimento da estória musical. Deste modo, o ciclo de canções de Schumann passa a ter um caráter mais popular e aberto às novas formações do gosto musical por parte do público que até então não poderia entender a trama no drama musical. Desta maneira o gênero da canção erudita situa-se imersa em âmbito popular:

Na canção popular, melodia e letra interferem estreitamente uma sobre a outra. Existem elementos na letra, especialmente sua qualidade narrativa ou lírica, que conduzem a diferentes tipos de melodias: existem particularidades na melodia, especialmente seu contorno melódico e tipos de intervalos empregados que marcam o caráter da canção. (ULHÔA, 2006, p. 01).

O próprio Schumann chamou a obra *Dichterliebe* de “ciclo”, sendo assim, possuidora de intrincados elementos cíclicos tanto rítmicos, temáticos e quanto ao fio narrativo. O ciclo forma uma unidade coerente musical (PEREIRA, ANPPOM, 2007) formando uma hermenêutica leitura da poesia e uma dialética musical dividida entre três agentes: a palavra, a voz humana e o instrumento (PERREY, 2002). Perrey considera “fragmentos de desejo” o objeto unificador da peça, em sua íntima concepção, desde o seu início. De fato, *Dichterliebe* forma um ciclo em que as peças não podem ser separadas e nem transpostas (o que não é convencional em outros ciclos e séries de canções), ou seja, deve ser apresentado sempre na íntegra.

Com a versão em português em detrimento ao alemão, pontos cíclicos da obra tiveram sua cumplicidade comprometida em prol de um entendimento maior da trama musical por parte do público. A figura 02 abaixo evidencia este detrimento. No compasso 06 o efeito da colcheia pontuada caracteriza uma coerência rítmica cíclica – o ritmo pontuado que, no entanto, se perde na inserção de uma palavra com mais sílabas - maravilhoso – em tradução para “wunderschönen”. O mesmo acontece nos compassos seguintes com as palavras “als” e “mei-nem”.



FIGURA 02: *Dichterliebe*, canção 01, compassos 6 a 10.

O Exemplo 03 mostra uma tentativa de aproximação rítmica quando este faz parte de um todo dramático.



Exemplo 03: *Dichterliebe*, canção 07, compasso 01.

Não houve pretensão alguma em fazer desta uma versão “oficial” da obra de Robert Schumann na língua portuguesa. As relações de proximidade com o texto visaram atender as necessidades da transmissão da mensagem musical em específico contexto social buscando uma significativa fidelidade à obra original:

...os estudos tradutológicos ainda não se encontram amadurecidos a tal ponto que se possa propor, de maneira consistente, uma verdadeira Teoria da Tradução, precariedade essa que torna problemática a propositura de uma definição pronta e acaba dos conceitos “tradução” e “traduzir”, pode-se, ao menos, delinear a situação-tipo em que a tradução se manifesta, o que basta para atribuir-lhe determinados traços nocionais pertinentes para a discussão. Assim, supõe-se que toda tradução é motivada por uma necessidade ou por um conjunto de necessidades, subjetivas e/ou objetivas, individuais e/ou coletivas, necessidades essas manifestando-se sempre que, sob quaisquer circunstâncias, venha a ocorrer um bloqueio parcial ou total na relação comunicativa Emissor (-) Receptor e que possa ser atribuído a interferências provocadas pela variação linguística. (AUBERT, 1993).

Entretanto, vislumbramos, com a versão, uma oportunidade para que o público possa vivenciar novas sensações a partir de canções que falem de coisas íntimas do ser, como o amor, a vida e a morte, de situações que são vivenciadas no cotidiano, mas que não são percebidas quando se está acriticamente inserido nele, seja por barreiras idiomáticas ou culturais; além de cultivar uma poética que perpassa idiomas, paixões, devaneios e expectativas de vida neste contexto existencial fragmentado, no qual o ser humano clama por inspiração para viver. Da obra emana-se a poesia que nos faz suspirar e encontrar belezas em nossas vidas.

59 Figura de retórica que consiste em reunir na mesma frase palavras quase idênticas no som, mas de significação diferente. Disponível em <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=paronom%C3%A1sia>>. Acesso em 03 -04-2011.

Referências

- AUBERT, Francis Henrik. *As infidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. (Cord.) *A miséria do mundo*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- _____. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Zélia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.1, p. 227-241, 2010.
- CORRÊIA, Adilson da Silva. *Tradução para além dos conceitos lingüísticos*. Revista Philologus, Rio de Janeiro, Ano 9, n° 26. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(26\)13.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(26)13.htm)>. Acessado em 02/04/2011.
- PEREIRA, Marcus V. M. *A Canção de Câmara Brasileira – Reflexão Sobre o Termo Ciclo de Canções*. In: Anais ANPPOM, XVII Congresso, 2007, São Paulo. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_MVMPereira.pdf>. Acessado em 04-04-2011.
- PERREY, Beate Julia. *Schumann's Dichterliebe and Early Romantic Poetics: Fragmentation of Desire*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica & Literatura*. 6ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- ROGÉRIO, Pedro. *Pessoal do Ceará: habitus e campo musical na década de 1970*. Fortaleza: UFC, 2008.
- SNELL-HORNBY, Mary. *Estudios de traducción*. Salamanca: Almar, 1988.
- ULHÔA, M. T. Métrica Derramada: tempo rubato ou gestualidade na canção brasileira popular. Disponível em <[http://www.unirio.br/mpb/UlhoaTextos/MétricaDerramadaRubatoGestualidade\(Havana2006\).pdf](http://www.unirio.br/mpb/UlhoaTextos/MétricaDerramadaRubatoGestualidade(Havana2006).pdf)>. Acesso em 23/05/2012.

Educação musical: o violão como instrumento de experimentação e pesquisa no ensino fundamental II

Rakelly Nogueira do Nascimento
Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes
rakellynogueira@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo a apresentação de um relato de experiência, desenvolvido em uma escola municipal, onde a disciplina Música faz parte da grade curricular e traz o desenvolvimento de uma sequência didática que tem como tema a experimentação do Violão, o estudo e a pesquisa do contexto histórico no qual o Violão está inserido, bem como a relação prévia dos alunos com tal instrumento. Buscando, através da realidade musical dos alunos, explorar e fornecer-lhes subsídios para a compreensão de tal instrumento, bem como de quatro estilos musicais nos quais o violão foi presença constante e marcante, como o Choro, o Samba, a Bossa Nova e a MPB nas aulas de educação musical do ensino fundamental II.

Palavras-chave: Música, Educação, Violão.

1. Introdução

A partir um projeto desenvolvido nas turmas do ensino fundamental II em uma escola municipal na qual trabalho no ano de 2011, com duração de dois meses, cujo objetivo era o de estimular a experimentação de um instrumento, o Violão e conhecer outros artistas, bem como a história do violão no Brasil e sua riqueza musical, observamos problemas e soluções encontradas na prática docente do ensino da música na escola regular. A sequência didática, mostra como foram amenizadas algumas dificuldades encontradas pelo professor que se depara com um novo momento da educação musical, onde a comunidade escolar não tem uma visão adequada do que seja tal ensino. O fato de a música ter “voltado” às escolas como obrigatoriedade, passados tantos anos acarretando mudanças de objetivos, é um dos fatores que dificultam ou até impedem muitas vezes, o desenvolvimento do ensino, de acordo com as necessidades de cada contexto.

Como colocar em prática os conteúdos nas mais diferentes condições escolares, e o que se leva em conta ao priorizar tais conteúdos, quando as escolas na maioria das vezes, não estão preparadas para receber aulas de música? Como desenvolver maneiras atraentes e envolventes para introduzir os conteúdos necessários e adequados para a formação de um ouvinte crítico e consciente?

Um questionamento é constante para o educador musical, face à realidade que se apresenta. Afinal, qual a função da música na escola, diante de uma realidade, ainda impregnada de vícios, que mascaram os objetivos da música para crianças e jovens, no contexto atual? Como afirma Zampronha (2007, p.128), “*a prática Música não só fornece condições para a compreensão e expressão de um fluxo de ideias e emoções como permite que os educandos operem semióticas que resultem em sentido para suas vidas.*”

Sendo assim, a atividade desenvolvida tinha como objetivos: tornar próxima dos alunos a Música, seus elementos e seus conteúdos, o despertar da compreensão da história e de como a Música se transformou e se

transforma com o passar do tempo e a percepção de técnicas diferentes para conseguir determinado som, expandindo o conhecimento além da “batida ou do uso da “paleta”, e enfim, a compreensão e assimilação do “mundo” musical em que estão inseridos.

2. O fazer musical como motivador de todas as atividades musicais.

O fazer musical deve ser o motivador de todas as atividades nas aulas de música. Não será profícuo desenvolver atividades muito elaboradas, recheadas de elementos musicais e não desenvolver a experiência musical propriamente dita, vivenciada, como cantar uma música em grupo, por exemplo. Ou isto ser feito o mínimo possível.

Portanto, talvez seja este um dos maiores problemas para o professor de música na escola regular: dividir o pouco tempo semanal do qual dispõe, geralmente de quarenta a cinquenta minutos e salas frequentemente com mais de 30 alunos, de modo a poder abordar todas as necessidades da educação musical de maneira adequada e eficaz.

Como utilizar esse mínimo tempo para obter um resultado satisfatório? Descansar quanto à justificação da disciplina já é um começo. Enquanto tentamos justificá-la, perdemos o precioso tempo de vivenciá-la e de forma agradável com os alunos. Infelizmente está incutido na sociedade na qual vivemos que as disciplinas de Artes são apenas “brincadeiras”, momentos de descontração, então enquanto nos preocupamos em mostrar os conteúdos implícitos e o quanto Arte/Música é importante, perdemos ótimas oportunidades de vivenciá-la sem as pressões externas. Muitas vezes, nós educadores musicais, é que trazemos tais pressões para dentro das nossas aulas e acabamos sofrendo muito para desenvolver uma disciplina que é completamente contrária ao sofrimento, aos traumas. Música deve trazer alegria à alma.

Há a alegria de fazer Música junto, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock: trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir de se vivificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras. (SNYDERS 1992, p.88 apud LOUREIRO 2003, p.178)

Nós, educadores musicais, seremos responsáveis pelas impressões e compreensão de música que nossos alunos terão por toda a vida. Nosso objetivo na educação musical na escola regular não é de formar músicos, instrumentistas, mas de oferecer aos alunos condições de apreciar as músicas através de seus elementos e de ter experiências musicais que mostrem o quanto a música pode nos trazer satisfação. É ainda papel principal da educação musical, sensibilizar. Na verdade, acredito que é o seu primordial papel: sensibilizar para a arte, para a vida.

Portanto, priorizar atividades nas quais os alunos possam experimentar instrumentos, cantar, tocar acompanhando uma melodia, criar e recriar músicas, tendo os seus elementos abordados através dessa prática, formar grupos de flauta doce, de violão ou de qualquer instrumento que o professor domine e desperte o interesse do aluno, desenvolvendo apresentações, tudo de maneira tranqüila e alegre, sem ceder às pressões de interpretações perfeitas, pois como já foi citado, a educação musical na escola vem para trazer experiências musicais e não formar músicos. O aluno tendo boas impressões e experiências marcantes, poderá se interessar em aprender a tocar um instrumento ou cantar. Um aluno bem estimulado jamais deixará a música fora da sua vida e estará sempre sensível a novas descobertas.

3. A importância da Educação Musical, segundo alguns Autores/ Educadores

Para Loureiro (2003), a importância da educação musical é justificada:

Pela função de promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio de adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética. É o caso de abirmos espaço para a liberdade da criação e da recriação do discurso musical, por meio da ação própria do sujeito sobre o material sonoro. (LOUREIRO, 2003, p.142)

Sendo assim, o estímulo à criatividade é necessário para que o aluno possa ter a possibilidade de se expressar de outras maneiras. Através da criatividade, audição de Músicas que não conhecem, interpretação e até recriação dessas Músicas ou seja, lançando mão da Música de maneira inteligente, para recriar um discurso ou apenas experimentar...tudo isso traz consigo essa liberdade de criação e recriação musical, artística despertada através da Música e de sua recriação. Segundo Zampronha (2007), a prática da Música não pode se limitar a meras repetições infundadas...

Para além da lógica e do pensamento rotineiros, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas, a vivência musical que se pretende na educação não diz respeito apenas ao exercício de obras caracterizadamente belas, assinaladamente bem- feitas, mas sim todas as que motivem o indivíduo a romper pensamentos prefixados, induzindo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfim para a sua condição de ser pensante. (ZAMPRONHA, 2007 p. 128)

Portanto, ao contrário do que muito já se fez, o bom não é apenas repetir as músicas, mas interpretá-las com sentimento e lançar mão da recriação também. Essas são maneiras para se vivenciar Música de forma mais intensa e criativa. Para Penna (2008) a concepção da musicalização é tida:

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... Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2008, p.47)

4. O Violão como instrumento de experimentação e pesquisa no ensino fundamental II

Alicerçado nas concepções acerca da educação musical supracitadas, tal relato de experiência traz um projeto onde a experimentação, a educação a partir de conhecimentos prévios dos alunos, a introdução de novos conceitos, a pesquisa e apresentação de suas descobertas são primordiais para o processo ensino- aprendizagem da Música na escola regular.

Em tal experiência, realizada entre os meses de Agosto e Setembro de 2011, foi abordada desde a constituição física do instrumento Violão, passando pelos conhecimentos prévios dos alunos, investigação e reconhecimento do timbre do instrumento, diferenças e semelhanças entre o Violão e a Guitarra, a audição de músicas de outras épocas e contemporâneas, pesquisas acerca da história do instrumento, compositores e estilos musicais.

Utilizando da constante presença do instrumento na realidade musical dos alunos, decidi explorar e dar-lhes subsídios para a compreensão e experimentação de tal instrumento nas aulas de educação musical no ensino fundamental II. O violão está presente na escola (há dois violões disponíveis para as aulas), porém, o número de alunos por turma é muito alto (em média, há 35 alunos por turmas, com turmas variando de 30 a 42 alunos). Encontramos, assim, o primeiro grande obstáculo: Como estimular a experimentação com tantos alunos, com tão poucos instrumentos e em tão pouco tempo, sendo a aula de Música vivenciada apenas uma vez por semana.

A estruturação do projeto foi planejada para que houvesse a experimentação do instrumento desde a primeira aula, estimulando, assim, o contato direto com o fazer, para, a partir disso, introduzir as questões teóricas de constituição do instrumento, quantas cordas o instrumento possui, quais são as cordas e que relações há entre elas, como o som é produzido... Com apenas dois meses para execução do projeto não seria possível um estudo mais aprofundado, como o ensino de acordes e acompanhamentos para alguma música mais elaborada, por exemplo. Portanto, experimentaram as cordas como quiseram e em seguida os acordes de C(dó), G(sol) e G7(sol7) foram mostrados de acordo com o livro adotado (para essa atividade) para o ensino do violão que se desenvolve a partir de acordes simplificados. Tais acordes foram exemplificados e experimentados pelos alunos como demonstrado nas imagens do Livro “Children’s Guitar Chord Book” utilizado nas aulas (Figuras 1, 2 e 3). Em seguida, realizamos a audição dos Cds que foram levados por mim e pelos alunos, para, através da percepção, reconhecer o timbre do instrumento. Desenvolveram também pesquisas sobre a história do instrumento e principais instrumentistas e compositores brasileiros através do estudo dos estilos musicais onde o violão predomina ou desempenha papel importante como o Choro, o Samba, a Bossa Nova, e a MPB.

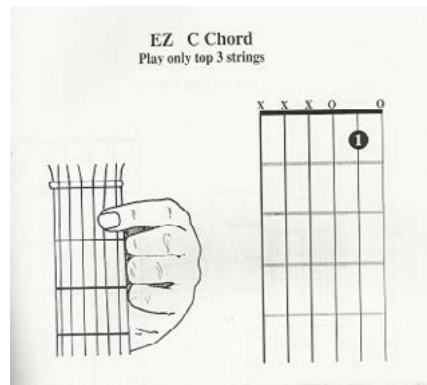


FIGURA 1 - Acorde de C(dó) simplificado

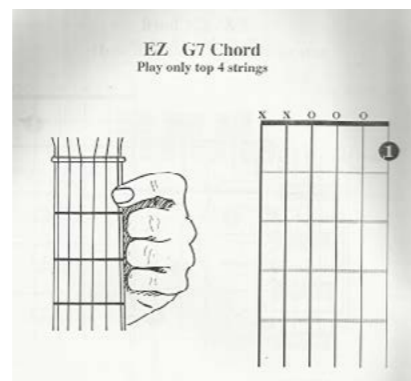


FIGURA 2- Acorde de G7(Sol7) simplificado

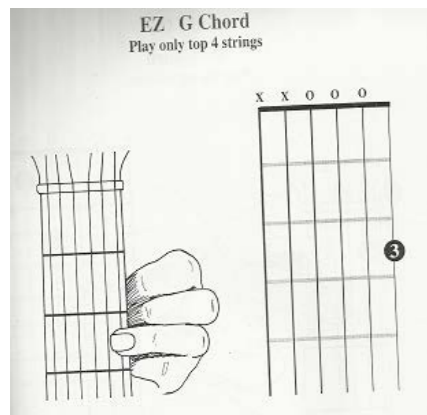


FIGURA 3-Acorde de G (Sol) simplificado

5. Conclusão

Diante do relato de experiência descrito, percebemos que ainda há muito o que concretizar para que a disciplina Música seja encarada como uma disciplina séria e relevante para o crescimento cognitivo e da sensibilização do ser. A música personagem principal de nossas vivências na educação musical, precisa ser tratada com respeito, de modo que não a coloquemos a serviço de algo ou de outra disciplina, mas que ela realize trocas com as outras disciplinas para que cada uma delas obtenha êxitos. O objetivo da Música na Educação Musical na escola regular deve ser de trazer sua vivência às práticas escolares, para que assim, o indivíduo tenha a compreensão do mundo musical a que está exposto.

O educador musical, preocupado em trazer atividades que façam o aluno compreender os elementos musicais, deve se esforçar no intuito de trazer sempre atividades bem elaboradas e com a apreciação de músicas de qualidade e execução de tais para que o aprendizado venha a ser mais completo. Lançando mão de leituras de livros que discorram sobre a educação musical, audição de materiais dos autores, audição de músicas de todos os tempos e lugares a que ele possa ter acesso, experimentação de atividades, criação de novas atividades inspiradas em suas leituras e vivências musicais e educativas e também da observação das reações de seus alunos à disciplina, pois isso passa a ser como um termômetro para medir o interesse dos alunos pela música e assim saber quais estratégias manter ou mudar.

O estudo do educador nesse sentido deve ser constante. Não apenas no sentido de avaliar e reavaliar materiais e o seu processo de ensino, mas de seus estudos enquanto músico. Retomar os estudos de um instrumento, passar a estudar um novo instrumento que desperte o seu interesse, cantar, cantar sempre, tocar ou cantar em um grupo. Isso tudo traz de volta para nós, educadores musicais, o prazer de vivenciar a música, pois ao nos preocuparmos em desenvolver as aulas e fixar conteúdos relevantes para a compreensão da música, muitas vezes deixamos de lado a sua prática, o prazer de fazê-la. Ouvir muita música também é imprescindível. O treino do ouvido musical tem que ser constante para que possamos desenvolver um “ouvido pensante” como diria Schafer. Senão, como daremos a nossos alunos uma compreensão musical se não a tivermos? Música é para ser vivenciada, vivida, experimentada e aproveitada. Não devemos esquecer que a música traz experiências que a linguagem não pode explicar. Tudo aquilo que não podemos ou não conseguimos expressar através de palavras, podemos fazê-lo através da música.

É certo que ainda precisamos de apoios que estabeleçam melhor a música no contexto escolar, por isso a adequação dos PCNS de acordo com cada contexto faz-se constantemente necessária. Suas orientações são indispensáveis para nortear a nossa prática enquanto educadores, porém, a maneira como desenvolveremos a nossa prática só pode vir dela mesma, associada, é claro, às leituras e buscas por uma educação musical de qualidade.

Enfrentemos, portanto, as dificuldades que nos são impostas diariamente, quer seja através de diretores, coordenadores ou pais, falta de recursos disponíveis a uma prática mínima da música, quer seja pelo nosso próprio perfeccionismo, com a consciência de que se errarmos o estaremos fazendo pela constante vontade de acertar e é através de nossos erros que aprenderemos a melhor maneira de educar musicalmente.

Referências

BAY, William. **Children's Guitar Chord Book E minor**, 2000 Mel Bay Publications, Inc, #4 Industrial Drive, Pacific Mo 63069, 2000

D'OLIVET, Fabre. **Música apresentada como ciência e Arte**. Tradução de Marielza Corrêa. São Paulo, Madras, 2004

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, Papirus, 2003.

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

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo, Edunesp., 1991

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

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da Música, seus usos e seus recursos**. São Paulo, Editora UNESP, 2007.

Educação musical e relações étnicas: transitando entre as Leis nº 11.645/08 e nº 11.769/08

João Gabriel Lopes Brito
Escola Acreana de Música
pandeirolfree@gmail.com

Elder Gomes da Silva
Universidade Federal do Paraná
elder_trp@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre, a partir do projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas: suporte didático para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Seu objetivo é discutir a problemática das Leis nº 11.645 e 11.769, ambas de 2008. Tais leis tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e do ensino de música no âmbito do componente curricular Arte. Para tanto, discute-se uma proposta de atividade de modo a ilustrar as possibilidades para a área.

Palavras-chave: Lei nº 11.769/08; Lei nº 11.645/08; educação musical e relações étnicas.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa *Considerações sobre as relações étnicas de matriz africana a partir da Educação Musical: avaliação inicial de três propostas*, desenvolvida como Trabalho de Conclusão no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre, e tem como objetivo discutir possibilidades de atuação na disciplina Arte na Educação Básica, decorrentes das novas demandas estabelecidas pelas Leis 11.645 e 11.769, ambas de 2008. Tais leis, como serão demonstradas na sequência, preveem, respectivamente, a implantação de conteúdos referentes à história e cultura dos povos de matrizes africanas e indígenas, bem como da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas: suporte didático para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*, financiado pelo Edital UFAC/ProEx nº 01/2011, cujo objetivo era proporcionar um espaço colaborativo de produção didática, juntamente com os professores da rede pública do município de Rio Branco (AC).

A Educação Musical e a LDB

Como nos lembra Amato (2006, p. 153), a política educacional brasileira realizada nos anos 60 e 70 (de modo especial a Lei nº 5.540/68, que trata da reforma do ensino superior, e a Lei nº 5.692/71, que reforma a educação básica) tem profunda relação com o mercado de trabalho e a necessidade de mão-de-obra qualificada, frutos da política desenvolvimentista da ditadura militar vigente. A partir de 1971⁶⁰, a Educação Musical, que fora instituída nos anos 60 e procede do Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos, passa a compor os conteúdos de Educação Artística, que previa a realização de uma disciplina única para as cinco linguagens: música, artes plásticas, artes cênicas, desenho e dança. Por convenção, trata-se deste contexto como sendo *polivalente*, uma vez que o professor deveria dominar todas as linguagens propostas. Contudo, conforme nos coloca Loureiro (2008, p. 69-70):

⁶⁰ Diz a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971 apud LOUREIRO, 2008, p. 68).

Um dos problemas para a implantação do novo modelo era a ausência de professores capazes de atender ao novo perfil da disciplina. Para suprir o mais rápido possível o mercado com o profissional de educação artística, exigia-se das instituições superiores a formação e a capacitação desse profissional, habilitando-o para exercer e assumir a nova tarefa. Determinou-se então, em 1973, a criação dos cursos de licenciatura (curta duração) em Educação Artística e de licenciatura (longa duração) em Educação Musical e Artes Plásticas.

O ensino de música na escola de educação básica, no contexto da Lei nº 5.692/71, ocorreu de maneira caótica e ambígua. Os cursos de formação de professores não tinham condições de oferecer todo o *corpus* de conhecimentos necessários para a prática pedagógica em todas as linguagens artísticas, o que prejudicou imensamente o desempenho da área.

Em 1996, depois de grandes discussões sobre a educação no Brasil, o Governo Federal aprova a Lei nº 9.394/96, que se torna a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com a nova LDB, a disciplina Educação Artística cede espaço ao componente curricular Arte. Contudo, como nos lembra Penna (2004 apud AMATO, 2006, p. 154):

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão⁶¹.

Para garantir o ensino de música na Educação Básica, foi aprovada, em 2008, a Lei nº 11.769, que torna obrigatório o ensino de música enquanto conteúdo não-exclusivo do componente curricular Arte. Contudo, a obrigatoriedade do ensino de música não desfaz totalmente o problema da polivalência, uma vez que não se é exigido pela lei a formação específica do professor na área de música. Outro aspecto conflitante é a associação forçosa entre música e as outras linguagens, já que elas devem compor um mesmo componente curricular. Neste sentido, descaracteriza-se a própria epistemologia das diferentes áreas e linguagens. Nas leis sobre as relações étnicas que serão tratadas a seguir (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08), por exemplo, essa indefinição está evidente, pois ainda se refere à disciplina Educação Artística⁶².

Assim, o cenário da educação musical em ambiente escolar no Brasil ainda é confuso e pode mudar de região para região, dependendo muitas vezes de esforços locais. Alguns municípios e estados tem realizado concursos públicos para áreas específicas, o que permite trabalhos focados em cada uma das linguagens artísticas. Este, infelizmente, não é o caso do Estado do Acre, cuja disciplina Arte continua assumindo características polivalentes⁶³. Por fim, apesar dos problemas levantados, outras demandas ainda tem surgido nas últimas décadas, como o caso das relações étnicas que serão discutidas a seguir.

61 A este respeito, ver também Penna (2008), indicado nas referências deste trabalho.

62 “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **educação artística** e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008 – grifo nosso).

63 A este respeito, ver o Edital SGA/SEE nº 96/2010, do Concurso Público para Provisão de Vagas e Formação de Cadastro de Reserva no Cargo de Professor – P2.

A legislação para as relações étnicas a partir da LDB

Um dos marcos da implantação de uma escola não-racista no Brasil é reconhecido pela Lei nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003, que altera os artigos 26 e 79 da LDB, dando-lhes a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

Conforme o §2º, fica claro que os conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira devem ser difundidos em todas as disciplinas componentes do currículo do Ensino Fundamental e Médio, de modo especial “nas áreas de Educação Artística [sic] e de Literatura e História Brasileiras.”

No final da década de 90, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma série de documentos oficiais para a educação (parâmetros e referenciais). Dentre estes documentos, ressaltam-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1º a 4ª Série): Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* (1997) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série): Temas Transversais* (1998). Estes parâmetros, como se sabe, não possuem força de lei. Registram as diretrizes pedagógicas para a elaboração do currículo escolar e são validados por mecanismos de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os primeiros anos do ensino fundamental (1ª a 4ª Série), as relações étnicas são estudadas pela perspectiva cultural e compõem o volume junto às discussões sobre as orientações sexuais. Nos anos finais (5ª a 8ª Série), contudo, as relações étnicas passam a compor um volume único daquilo que se convencionou chamar *temas transversais*.

A Lei nº 10.639/03 se baseia nesta transversalidade, uma vez que, como dito anteriormente, a cultura dos povos de matrizes africanas são compreendidas a partir de sua diluição por todo o currículo. No entanto, dois aspectos são novos: o primeiro deles é a instituição da obrigatoriedade do ensino destes conteúdos, o que antes era visto somente como recomendação. O outro aspecto, cabe lembrar, é a interpretação ampla que se deu aos conteúdos referentes aos povos de matrizes de africanas, evidente no §1º, transcendendo os aspectos culturais e artísticos destes povos e reconhecendo a necessidade de estudos sobre sua trajetória e luta, o que fica evidente pela obrigatoriedade do ensino de história.

Em 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de Março, altera novamente o artigo 26 da LDB, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de Essa mudança substancial possibilitou a inserção da história e cultura indígena no âmbito da educação básica, do mesmo modo que a Lei nº 10.639/03 havia feito com os povos de matrizes africanas literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008 – grifo nosso).

Essa mudança substancial possibilitou a inserção da história e cultura indígena no âmbito da educação básica, do mesmo modo que a Lei nº 10.639/03 havia feito com os povos de matrizes africanas. Contudo, como será apresentado a seguir, diversos problemas concorrerem para a implantação de um modelo pedagógico eficaz na abordagem das questões étnicas, tanto quanto da Educação Musical.

Educação musical e relações étnicas

Uma das primeiras questões que se coloca a partir das legislações estabelecidas desde na última década é, de fato, como irá ocorrer a implementação do ensino de música e da discussão sobre as relações étnicas na educação básica. Ocorre que uma parte considerável dos profissionais formados (e mesmo aqueles em formação) não teve acesso a estes conhecimentos quando ainda estavam em idade escolar. Para os indivíduos que se encontram em formação no ensino superior⁶⁴, basta se perguntar o que se sabe sobre a história dos povos africanos no Brasil ou sobre música e quanto disso fora aprendido na escola regular. Outra questão, ainda, diz respeito à instrumentação deste ensino, não só com relação aos instrumentos musicais, mas também no que tange aos materiais didáticos e paradidáticos, salas adequadas, etc.

Na tentativa de colaborar para a resolução destas questões é que se criou o projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas*. Tal projeto surgiu a partir do diálogo entre a universidade e representantes da área de educação do município de Rio Branco e do Estado do Acre. Seu objetivo consistia na criação de um espaço colaborativo de suporte didático para a Educação Musical e as relações étnicas em ambiente escolar, face às Leis 11.645/2008 e 11.769/2008. Para tanto, foram realizadas oficinas mensais, além da criação de um blog⁶⁵ de acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos participantes.

64 Fato acentuado nos cursos de pedagogia, em que os conhecimentos específicos destas áreas, em muitos casos, são pouco estudados.

65 O blog pode ser acessado em <www.edmusicalrelacoeseticas.wordpress.com>.

Pode-se averiguar que, de acordo com as propostas de muitos educadores musicais, a tradição cultural de uma determinada comunidade é um dos elementos fundamentais para ser trabalhado no ensino de música⁶⁶. Assim, optou-se por desenvolver um projeto junto aos professores da rede pública de ensino no qual fosse possível discutir os elementos históricos e culturais das comunidades de matrizes africanas por meio da Educação Musical, sem deixar, contudo, de abordar os próprios conhecimentos musicais.

Possibilidades em Educação Musical e relações étnicas

Durante o desenvolvimento do projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas*, produziu-se diferentes possibilidades de atuação para a Educação Básica, utilizando, fundamentalmente, corpo e voz. De fato, muitas destas atividades emergiram a partir de propostas metodológicas consolidadas, como *O Passo*, de Lucas Ciavatta (2003).

Neste trabalho, será apresentada somente uma das atividades desenvolvidas, com a finalidade de ilustrar as possibilidades no âmbito da disciplina Arte, considerando a problemática exposta na seção anterior.

Canto de trabalho dos escravos

Os cantos de trabalho dos escravos são manifestações musicais realizadas durante seus afazeres. Um dos materiais mais representativos para o registro dos cantos de trabalho é o CD *Canto dos escravos*, gravado por Doca, Geraldo Filme e Clementina de Jesus, em 1983. Nesta atividade, utilizamos o *Canto X*, registrado por Doca.

Ê, ê, ê que foi à fonte!
Ê, ê, ê que foi à fonte!

Senhora me disse que foi à fonte...

Senhora me disse que foi à fonte...

Com dois barris!

Que foi à fonte com dois barris!

Que foi à fonte, senhora me disse, com dois barris!

(DOCA, FILME e JESUS, 1983 – transcrito a partir de áudio).

Para esta atividade, sugere-se uma criação cênica coletiva, na tentativa de contextualizar o ambiente de trabalho dos escravos negros no Brasil. Nesta cena, o professor pode utilizar baldes, panos e mesmo água, recursos de fácil providência e que auxiliam na compreensão do trabalho ao que os escravos eram submetidos.

66 A este respeito ver os trabalhos de Ilari e Mateiro (2011) e Fonterrada (2005).

A expressão corporal, ainda, representa grandes possibilidades para esta atividade, já que o trabalho escravo, por natureza, exigia o esforço físico de seus realizadores. A analogia entre o movimento e o trabalho escravo é simbólica e, na construção da cena, exerce um papel fundamental.

Uma sugestão possível para a realização de movimentos é a marcação dos tempos com os pés, conforme sugerido por Ciavatta (2003). Neste caso, cada compasso envolve um deslocamento espacial em um período ternário, sendo que no tempo 1 é realizado um passo à frente com o pé esquerdo, no tempo 2 a batida do pé direito no mesmo lugar e no tempo 3 o retorno do pé esquerdo à posição inicial. Deste modo, são necessários dois compassos completos para a conclusão do ciclo, como pode ser observado nas figuras a seguir.

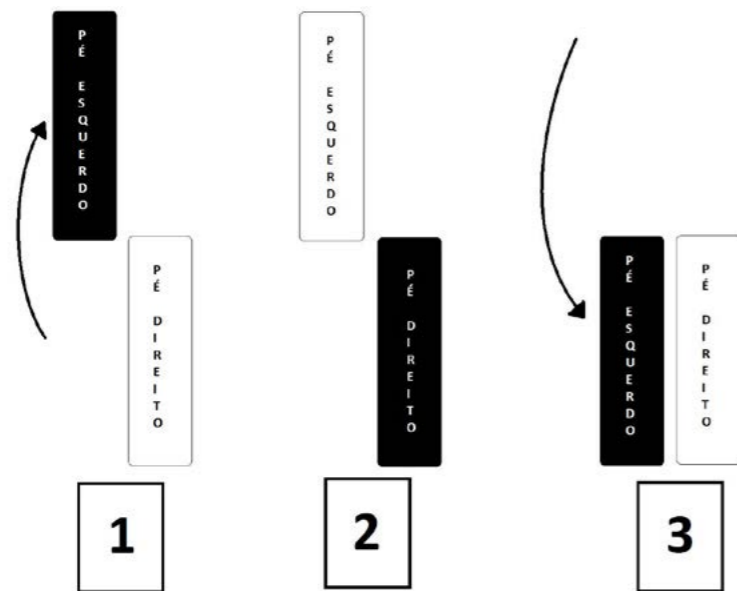


FIGURA 1 – Demonstração do deslocamento no primeiro compasso do ciclo, em que os sinais escuros representam a batida dos pés.

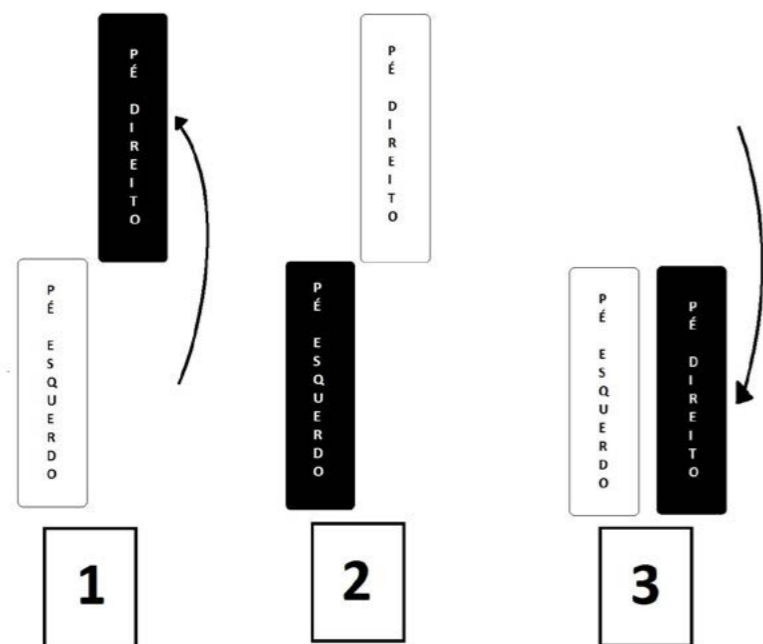


FIGURA 2 – Demonstração do deslocamento no segundo compasso do ciclo, em que os sinais escuros representam a batida dos pés.

A atividade apresentada demonstra algumas possibilidades de trabalho pedagógico em música e relações étnicas na medida em que se utiliza de uma manifestação tradicional de comunidades africanas e afrodescendentes no Brasil para discutir e desenvolver conhecimentos musicais básicos (como andamento, divisão e subdivisão, etc.) e a melhor compreensão das relações étnicas (manifestações artísticas, processo escravagista no Brasil, etc.).

Koellreutter (apud BRITO, 2009) sugere que a experiência musical seja *onjetiva*, ou, em outras palavras, tanto objetiva quanto subjetiva.

Em consonância com seu conceito de consciência, cuja base era a fenomenologia de M. Merleau-Ponty, Koellreutter propôs um ensino que chamou de *pré-figurativo*, no qual o aluno se portaria perante o mundo ‘como o artista diante de uma obra a criar. [...] Sistema em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate’. Conscientizar, no sentido koellreutteriano, implica – por sua vez – integrar, em tempo real, a vivência e a reflexão; promovendo a inteireza da experiência, então. (BRITO, 2009, p. 27).

Silva (2011), ao analisar as propostas de Schafer (1991) e Koellreutter (1997; 1990), discutiu a possibilidade de que a Educação Musical seja um campo em que diferentes identidades culturais estariam em jogo, condição *sine qua non* para superação dos novos paradigmas da educação musical contemporânea, concluindo que

[...] o jogo dialético entre as diferentes identidades culturais encontra espaço para ocorrer *na e pela* educação musical, que irá contribuir, portanto, para a manutenção do sistema ética/moral. Como exemplo, cito a experiência auditiva permeada pela floresta em conflito com a paisagem sonora urbana. Cada uma destas experiências está relacionada a uma diversidade de identidades culturais que nem sempre podem ser realizadas de modo unificado, ou seja, a própria identidade, mesmo que individual, se encontra fragmentada em outros processos de identificação subsidiários (como as tradições indígenas, as do homem da floresta, dos habitantes das cidades, as questões de gênero, etc). A contraposição de tais identidades poderia promover a criação de um *corpus* simbólico mais ou menos particular associado ao sistema ética/moral. É o caso, aqui, do conceito de *florestania*, no qual diferentes hábitos são colocados constantemente em conflito. (SILVA, 2011).

Neste sentido, é bem possível que o desenvolvimento destas atividades, bem como das discussões que as permeiam, possa favorecer o aperfeiçoamento das relações étnicas, na medida em que dá importância a manifestações tradicionais compreendidas no âmbito da problemática apresentada.

Considerações finais

Como se pode observar, a disciplina Arte na Educação Básica passou por grandes modificações nas últimas décadas e, de fato, ainda não se consegue compreendê-la de modo homogêneo e coeso. Nas últimas décadas, inclusive, novas demandas se estabeleceram, como a questão da obrigatoriedade do ensino de música e do ensino de história e cultura de matrizes africanas e indígenas. Contudo, ainda não é possível averiguar se os cursos de formação de professores se adequaram a tais demandas, o que justifica a continuidade de pesquisas na área.

Referências

AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Revista Opus. Ano 12, Nº 12. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Campinas, SP: ANPPON, 2006. pp. 144-165.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Brasília, DF.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. Brasília, DF.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical *menor*. Revista da ABEM. Vol. 21. – Porto Alegre: ABEM, 2009. pp. 25-34.

CIAVATTA, L. O Passo: a pulsação e o ensino aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: Lucas Ciavatta, 2003.

FONTEERRADA, M. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. – São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. 4ª Edição. – Campinas: Editora Papirus, 2008.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (orgs.). Pedagogias em Educação Musical. – Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SILVA, E. G. Educação musical e identidade cultural: as relações entre a estética e a ética sob a perspectiva de Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter. Apresentação oral. V Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Rio Branco, AC. 11 de Novembro de 2011. Não publicado.

Educação Musical na cidade do Natal: A história do ensino de música na Escola Municipal Ferreira Itajubá

Lucilene Ferreira de Oliveira
Instituto federal de educação, ciência e tecnologia IFRN.
mocinhamusica@hotmail.com

Dra. Eulália Raquel Neto
Instituto federal de educação, ciência e tecnologia (IFRN)
eulalia.gusmao@ifrn.edu.br

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre o ensino de música na escola Municipal Ferreira Itajubá. Tomamos como referência as características, a estrutura e a organização dos cursos oferecidos pelo projeto Escola de Música localizada em prédio anexo. O projeto desenvolvido na referida instituição atende crianças e adolescentes da escola Ferreira Itajubá e de outras instituições públicas, jovens e adultos da comunidade em torno, bem como de outros bairros da cidade. O objetivo deste artigo é demonstrar como funciona a educação musical na Escola Municipal Ferreira Itajubá através do projeto escola de Música com a intenção de buscar argumentos que comprovem a importância da música no contexto escolar buscando integrar escola e sociedade.

Acredita-se que o referido estudo dará ponto de partida para reflexões e pesquisas posteriores na área de educação musical ampliando o campo do conhecimento de professores, acadêmicos e comunidade. Para a realização deste trabalho, utilizamos como aporte teórico Penna (2008), Souza (2004).

Palavras chaves: Ensino de Música, Banda Severino Cordeiro, Música no contexto escolar.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2009 e 2010, atuei como professora de arte na educação infantil na Escola Municipal Ferreira Itajubá. Desde essa época tive o conhecimento do projeto de música na qual já funcionava antes da minha chegada a escola. No início de 2011 fui nomeada supervisora do projeto com a aposentadoria da ex-diretora assumi o seu lugar.

Localizada no bairro das Quintas na cidade do natal RN, o projeto tem uma fundamental importância para a sociedade no qual trabalha com jovens ampliando sua cultura musical.

Meu interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir do acesso que tive sobre a escola, trabalhando diariamente e por ver que nenhuma publicação ou artigo foi encontrado a seu respeito academicamente falando, tive acesso a documentos, informações e reportagens locais em relação a escola. Obtive incentivo dos meus colegas de trabalho para a realização desta pesquisa.

O projeto escola de música trabalha na construção e sensibilização musical dos alunos envolvidos para ampliar o conhecimento e o desenvolvimento musical em todos os aspectos como o cultural, emocional e preparação para o mercado de trabalho. Reflete também na construção da cidadania do aluno mostrando que ele faz parte da sociedade e apresenta como o aluno pode contribuir através do aprendizado musical.

“Os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem no bairro em que vivem no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no *shopping*, nos lugares de entretenimento da cidade, como os de grandes eventos e festas coletiva”. (SOUZA 2004, 7-11.).

Está no cotidiano de modo intenso, no rádio, televisão, gravações, jingles, brincadeiras etc. O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de sensibilização.

“A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e silêncio”. (BRITO 1998, p.45)

A educação musical é um importante mediador na construção do desenvolvimento da criança nas suas habilidades físicas, mentais, verbais, sociais e emocionais.

De acordo com (Penna 2010 p.33) “Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo- muitas vezes não consciente- em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical”.

Neste artigo relatamos sobre a história da música no Brasil e suas leis que regem a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de todo Brasil.

Como surgiu a escola de música Severino cordeiro, sua equipe bem como seus idealizadores, conhecer sua estrutura física e acadêmica.

Dentro do projeto escola têm sido desenvolvidos outros projetos como o canto coral infantil, inclusão dos instrumentos de cordas e oficinas de músicas para jovens e adultos.

Sabemos que a construção musical e educacional como um todo é realizada no cotidiano de cada aluno e tem como base o aprendizado tanto do professor como do aluno e provocam-nos mesmos a se tornarem de modo mais crítico, objetivo e reflexivo.

O ensino de música no Brasil

A música no Brasil tem suas origens na cultura dos índios com suas tradições orais nos seus ritos tribais. Com a descoberta da América e a vinda dos padres jesuítas foram inseridas novas formas de cantar e prestar os cultos religiosos pelos nativos catequizados.

Com o passar dos tempos e os estudos aprofundados no conhecimento musical foi se disseminando através da sociedade, no período colonial brasileiro os primeiros habitantes portugueses e índios tiveram a participação dos padres jesuítas na transmissão da música, que a utilizavam para a catequese e conversão dos índios.

De acordo, com (Budazs p.16) José de Anchieta era mestre nessa transmutação e ensinava também as doutrinas, orações e hinos católicos no idioma tupi.

No Brasil com a chegada da família real portuguesa trouxe consigo alguns músicos da corte real chamado de mestre capelas, no qual passaram a exercer o papel de instrutores de música para quem pudesse pagar. A educação musical no Brasil tem sido repassada sistematicamente isso corre através da indústria cultural, da transmissão oral e pela sistematização nas escolas especializadas. Com isso, o ensino de música fica relegado a poucos sendo que a educação musical torna o indivíduo mais reflexivo e crítico nas suas escolhas musicais bem como abre seus horizontes culturais e sociais com vistas para um cidadão mais humano.

No entanto, o ensino de música no Brasil tem seu marco no âmbito educacional no período do governo Vargas onde foi instituído o canto orfeônico e educação musical pela Lei nº 5692/71 destinado ao ensino dos alunos de escola pública sendo a figura do professor polivalente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/9394, de 20 de dezembro de 1996 apresenta em seu corpo a seguinte afirmação.

“Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS publicados nesta época e ainda em vigor citam quatro modalidades no Ensino de Artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança no qual o professor é formado em sua habilidade artística fortalecendo assim as licenciaturas em Arte. Segundo a lei o ensino de música poderá ser lecionado nas escolas, mas, não em caráter exclusivo dando espaços para as outras artes. Com os cursos de licenciaturas em arte que torna o professor polivalente na área, isso acarretará para o mesmo uma docência forçada nas outras especialidades que não a do seu interesse. Por vezes ficando obrigado a lecionar conteúdos nos quais não possui conhecimentos necessários e suficientes que não seja da sua área específica.

Com a Lei 11.769 publicada no Diário oficial da união de 19 de agosto de 2008 altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Com esta Lei, música passa a ser um componente curricular obrigatório.

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 a aprovação da lei que constitui a música como conteúdo obrigatório, muitas escolas estão se adequando em seus currículos a implantação da música. Nas escolas municipais do Natal RN, na educação básica o ensino de música é ministrado nos 3os e 7os anos. Mas no que se refere à escola de música da escola Municipal Ferreira Itajubá os alunos tem a oportunidade de terem música a partir dos 3os anos através do canto coral infantil e dos cursos de extensão que funcionam na escola de música Severino cordeiro. Acreditamos, que com o passar dos anos e as adequações das instituições de ensino quanto a música no currículo escolar é um avanço significativo para o ensino de arte musical e a valorização profissional dos licenciados em música. Com isto ampliam-se as possibilidades de crescimento do mercado de trabalho e o desenvolvimento cultural do aluno.

2.1-O ensino de música no projeto

O ensino de música na escola municipal Ferreira Itajubá, tem sido pioneiro na cidade do Natal RN, fundada em 2002, por um grupo de alunos da escola, com o objetivo inicial de concretizar o desfile cívico de 7 de setembro no bairro das Quintas.

Iniciado pelo aluno Bruno Gomes de Souza, aos 16 anos de idade foi o primeiro maestro da banda marcial Severino cordeiro, na qual iniciou a banda com doações de carcaças de instrumentos.

A partir dessas doações fabricavam seus utensílios de trabalho e com ajuda financeira de amigos e admiradores conseguiram montar dez instrumentos e na primeira apresentação já contavam com 27 componentes. Sem espaço para ensaiarem o grupo procurou Maria José Sarmento Veríssimo diretora da Escola Municipal Ferreira Itajubá, no bairro das Quintas, para cederem um espaço para ensaios.

Receberam total apoio da direção escolar, daí por diante a escola tornou-se uma das principais aliadas da banda. Nascendo assim, o Projeto Amigos da Banda, em 2003, a banda marcial passou a ter parceria com a secretaria municipal de educação (SME) e apoio do prefeito Carlos Eduardo e a secretaria Justina Iva apoiando totalmente o projeto.

A partir do sucesso da banda e interesse dos alunos da escola, foi criada a primeira escola de música numa escola municipal, inaugurada em 4 de outubro de 2007.

Para abrigar essa escola de música foram construídas 6 salas de aulas, um banheiro e adquiridos todos os equipamentos necessários para o bom funcionamento do projeto. Atende cerca de 150 alunos, sendo a maioria da própria escola, contando com uma coordenação, dois maestros e dez instrutores, a criação do projeto de música mudou a realidade da escola e do bairro.

A sugestão para nomear as bandas existentes esta relacionado com um antigo morador do bairro das Quintas o senhor Severino Cordeiro que promovia eventos culturais no bairro, no qual foi homenageado e o seu nome dado à escola de música.

O projeto surgiu devido à boa vontade de alguns alunos apaixonados pela música, hoje o projeto tem continuidade atendendo alunos da escola e da comunidade escolar adjacente fazendo parte de eventos públicos e particulares da cidade do Natal RN, e interior.

O projeto foi aprovado em lei na câmara municipal do natal para a criação da escola de música. **Prefeitura Municipal do Natal** **Secretaria Municipal de Educação, Escola municipal Ferreira Itajubá Ensino Fundamental Decreto de Criação: 799/ Portaria de Autorização: 307/76 -16/12/76.**

O projeto atende crianças e adolescentes da escola e de outras instituições públicas, jovens e adultos da comunidade em torno, bem como de outros bairros da cidade.

As ações desenvolvidas são gratuitas para os alunos da escola, para os alunos da comunidade em geral é cobrada uma taxa mínima para a confecção de documentos de identificação para terem acesso à escola. A manutenção da Escola é feita pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Escola Municipal Ferreira Itajubá.

O projeto também é abrangido pela lei Djalma Maranhão pela lei No 4.838, de 09 de julho de 1997, com as alterações e de sua regulamentação através do decreto No 8.749, de 05 de junho de 2009. Cada aluno matriculado tem que por obrigatoriedade e pré-requisito assistir aulas de teoria musical e prática instrumental. A publicidade sobre a

escola é feita geralmente no boca a boca, os alunos da escola trazem geralmente um amigo ou parente, no decorrer do curso os alunos também tem autorização para frequentar a escola fora do horário de aulas para complementação dos estudos nos instrumentos.

Para melhor compreensão do leitor dividiremos o item em 3 partes assim exposta. Na primeira apresentaremos as características quanto à estrutura física, organização acadêmica e projetos desenvolvidos.

2. 1 O projeto

2.1.1 Estrutura

A escola de música dispõe de seis salas climatizadas, apropriados às suas ações, com capacidade de atender em média 150 alunos. Dentre as salas temos um Studio para gravações, uma secretaria e sala da coordenação, um almoxarifado para guardar os instrumentos e duas salas de aulas, contando ainda com um sanitário. Os ensaios musicais das bandas de músicas são realizados na quadra poliesportiva da escola na qual foi idealizada como parte do projeto. Além das salas construídas para o projeto, a parte física da escola como um todo pode ser usada para o desenvolvimento do projeto desde que agendada previamente, com isso aumentam as possibilidades de uma melhor qualidade no ensino.

2.1.2 Organização acadêmica

A escola oferece cursos de iniciação musical infantil, curso básico de teoria musical dividida em três níveis obrigatórios e o quarto nível opcional funcionando como preparatório técnico para UFRN, curso de técnica vocal para o coral infantil, básico de trombone, flauta doce e flauta transversal, percussão, saxofone alto, saxofone tenor, clarinete, violão, guitarra e baixo, teclado, trompete, Bombardino, tuba.

Tem ainda a formação de grupos musicais e curso intermediário que é a preparação dos músicos para a entrada no curso técnico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui uma banda de metais e uma banda marcial fanfarra cada uma contando com mais de cinquenta componentes entre estagiários e alunos da escola e comunidade. O projeto conta recentemente com a criação do coral infanto- juvenil e a inserção de instrumentos de cordas como violino e viola.

2.1.3 A equipe

A equipe do projeto escola de música é composta por uma coordenação e vice- coordenação há 3 professores graduados na área de música, 5 professores cursando o bacharelado em música que atuam como bolsistas e 11 estagiários que participam da banda de música bem como, dando apoio ao projeto e atuam na monitoria de novos alunos.

O projeto também conta com a contribuição de outros músicos que participam da banda de música e fazem parte do apoio no deslocamento de instrumentos e objetos da escola.

2.1.4 Projetos desenvolvidos

Dentro do projeto geral de ensino de música no EMFI, ocorrem os demais projetos como a Musicalização infantil e o coral Infanto juvenil, banda musical e banda fanfarra. Conta ainda com oficinas de educação musical a cada quinze dias para o turno noturno e apóia o Projeto Mais educação dando suporte na estrutura musical nas oficinas de músicas diárias do projeto escolar. Esta em andamento a inclusão de instrumentos de cordas para a transformação da banda musical em orquestra municipal filarmônica.

3. RESULTADOS

O projeto tem proporcionado um melhor rendimento escolar para os alunos envolvidos, percebe-se um melhor desenvolvimento na percepção, coordenação motora, atenção, disciplina e compromisso com a escola. Através da escola de música e de seus cursos de extensão os alunos desenvolvem a habilidade de tocar um instrumento e ser incluído no mundo musical. O projeto também inclui os músicos no mercado de trabalho cultural, muitos participam de outras bandas particulares que tocam na noite potiguar.

O projeto serve para divulgar e elevar o nome da escola Municipal Ferreira Itajubá, pois através da escola de música e das bandas de música de metais e marcial tem realizado apresentações por todos os bairros de natal em eventos organizados pela prefeitura e convites para participar de eventos públicos e particulares.

4. CONCLUSÃO

Verificamos atualmente que existem diversas publicações sobre a história da música no contexto escolar este artigo servirá como base para pesquisas posteriores em andamento no projeto escola de música. Este projeto tem sua importância significativa para a comunidade escolar do bairro das quintas e a cidade do Natal, pois, poucas são as escolas que possuem uma estrutura feita para este tipo de prática musical.

Portanto, pretendemos dar mais veracidade ao projeto de música desenvolvendo com os alunos tanto pelos métodos ativos como pelos métodos tradicionais quanto ao ensino de música. Para que os alunos ampliem sua reflexão e criação musical, valorizando sua cultura e percepção estética musical.

REFERENCIAS

Associação do projeto cultural amigos da banda <http://apcmb-emusco.blogspot.com.br/2011/07/inscricoes-20112.html>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=acesso em 30/01/2012

BRASIL. *LEI Nº 11.769*, 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. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, *18 de agosto de 2008*.

BRITO, Teca Alencar de (1998). Música in **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol. 3 p. 45-79.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios. UNESP, 2005.

Marino, Gislene. Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/30Gislene%20Marino.pdf> acesso em 20/12/2011

Penna, Maura. *Musica e seu ensino*. 2ª edição. Porto alegre, editora sulina, 2010.

Projeto escola de Música Severino Cordeiro <http://emusfi.blogspot.com.br/2011/11/hey-jude-emusco.html?zx=30efca26f832acdf> acesso em 10/04/2012.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: EDUNESP. 1991.

SOUZA, Jussamara. Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 7-11, 2004 https://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf

Implantação da disciplina Música no Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Sabrina Linhares Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE (Campus Canindé)
sabrinalgomes@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo representa a fase inicial da pesquisa sobre a implantação da disciplina de Música no Ensino Médio Profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campos Fortaleza, nos então nomeados Cursos Técnicos Integrados. Serão apresentadas as bases legais do ensino de Arte no Brasil que regem a implantação da disciplina Música em parceria com a disciplina Arte no primeiro semestre letivo de cada curso de nível médio de tal instituição federal de ensino. Em seguida, uma breve reflexão sobre o ensino de Arte no Ensino Médio e os embasamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Música. Além de apresentar os direcionamentos da disciplina, serão discutidos os Procedimentos Pedagógicos em Música: conteúdos, métodos e avaliação que estão sendo considerados para a implantação da Música no Ensino Médio do IFCE – Campus Fortaleza.

Palavras-chave: música, disciplina, ensino médio.

1- A Arte na Legislação da Educação Básica

Na Política Educacional Brasileira, temos como principal lei vigente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que explicita em seu Art.26 que os currículos da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) devem possuir uma base nacional comum, sendo a mesma complementada por uma parte diversificada que será escolhida de acordo com as características regionais e locais da escola e dos alunos. Merecem destaque ainda, nesse mesmo artigo: o parágrafo segundo, que assegura que o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica para promover o desenvolvimento cultural de nossos alunos; e o parágrafo sexto, que assegura que a música deverá ser conteúdo obrigatório no ensino de arte, mas não exclusivo. Devemos considerar também outras duas leis que influenciam diretamente no ensino de Arte em nosso país: a Lei 12.287/10 que valoriza as expressões regionais no ensino de Arte e a Lei 11.645/08 que torna obrigatório os estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, os quais devem ser ministrados especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História.

A Lei 11.769/08 que incluiu o parágrafo sexto no Art. 26 da Lei 9394/96, permanece em constante debate entre os educadores musicais, profissionais da educação, sociedade e órgãos públicos no nosso país. Embora muitos interpretem que a disciplina de música deverá ser obrigatória a partir de tal lei, ela infelizmente foi redigida e aprovada de modo a garantir apenas a obrigatoriedade do conteúdo de música na disciplina de Arte, esta sim sendo obrigatória. Porém, seguindo o princípio da autonomia escolar, cada instituição de ensino poderá escolher as disciplinas que formarão a parte diversificada do currículo e distribuí-las na carga horária escolar, podendo então ser implantada a disciplina de música tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio ficando sua implantação a critério da instituição de ensino. Devemos lembrar o que defende Sobreira (2008), a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública representa um momento histórico para a Educação Brasileira.

Ainda sobre a Lei 11.769/08, é importante ressaltar que a mesma sofreu o veto do Art. 2º, que previa a

alteração do Art. 62 da LDB(Lei 9.394/96), no Título VI: Profissionais da Educação, com o acréscimo da seguinte redação: “ Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” . Foram apresentadas as seguintes justificativas para o veto do Art. 2º da LDB vigente, na Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008: falta de clareza no significado do termo ‘formação específica na área’; a existência de diversos profissionais atuantes em tal área sem formação acadêmica ou oficial em Música, que são reconhecidos nacionalmente e poderiam estar impossibilitados de ministrar o conteúdo de música; a exigência considerada além da definição de diretriz curricular, que estabelece uma formação específica para a transferência de conteúdo, quando não há essa exigência para nenhuma outra área (Matemática, Português, Física, Biologia, etc). Permanece então inalterado o Art. 62 da Lei 9.394/96, com a seguinte redação:

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

Porém, pelo direito de autonomia escolar garantido pelo Art. 15 da mesma lei, que assegura às unidades escolares de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, as instituições de ensino podem delimitar o campo de formação dos profissionais a serem admitidos para a função de magistério em qualquer disciplina a ser ministrada na unidade escolar.

2- O Ensino Médio e a Arte

O Ensino Médio é descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000) como lugar de formação e desempenho social do cidadão, formação da identidade e da consciência de uma sociedade multicultural. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro devem ser organizados na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade. As Diretrizes defendem ainda a identidade, diversidade e autonomia, aliadas a um currículo voltado para as competências básicas, para a intertextualidade e para a contextualização.

Pensando no novo Ensino Médio a Arte representa uma importante aliada para esse processo formativo. Com a Lei 9.394/96, a Arte torna-se obrigatória, mas é fundamental considerar a importante reflexão de Duarte Jr. (1996), de que a inclusão da Arte deve ser fundada na construção de um sentido pessoal para a vida de cada educando, pois a Arte incluída apenas por obrigação nos currículos escolares torna-se apenas uma disciplina a mais.

De acordo com as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), a disciplina de arte deve compor a organização do currículo do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais – PCN + (2002), a metodologia adotada nos estudos da Arte no ensino Médio deve promover uma educação multicultural, que vise promover a alfabetização cultural dos alunos na vivência das diversas linguagens artísticas. Já a avaliação em Arte precisa ser contínua,

formativa e diversificada ao longo do período letivo, através de práticas cotidianas com base nas habilidades e competências da disciplina.

3- Parâmetros Curriculares e o Ensino de Música no Ensino Médio

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000), dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte, são apresentadas as competências e habilidades pertinentes ao Ensino de Música: a realização de produções artísticas individuais e coletivas; a apreciação dos produtos de arte na linguagem musical, a fim de desenvolver a fruição e a análise estética; a análise, a reflexão, o respeito, a preservação e a valorização das diversas manifestações musicais que são utilizadas pelos mais diferentes grupos sociais e étnicos, contemplando a interação com o patrimônio nacional e internacional.

Segundo os PCNEM (2000), os alunos do Ensino Médio devem ser capazes de fazer e criar improvisações, composições, trilhas sonoras e outros, utilizando os mais diversificados instrumentos musicais, incluindo a voz; desenvolver registros gráficos convencionais ou não para escrever e ler partituras, tanto quanto empregar registros sonoros em áudio, rádio, vídeo e outras mídias; interpretar músicas de diferentes manifestações musicais de caráter erudito ou popular, considerando nossas influências culturais indígenas, europeias e africanas; fazer análise crítica e estética de músicas de vários gênero, estilos e culturas, com conhecimento e vocabulário musicais; utilizar os conhecimentos de “ecologia acústica” e “paisagem sonora”, seguindo os estudos do teórico musical Shafer; aplicar contextualização sócio-histórica nas manifestações musicais; ter conhecimento, sabendo identificar e estabelecer relações entre as funções dos criadores musicais, sejam eles: regentes, arranjadores, intérpretes, compositores e outros profissionais envolvidos com a música; saber lidar criticamente e conviver com o repertório musical do século XX em suas variadas vertentes.

Para desenvolver, no Ensino Médio, as competências e habilidades apresentadas, os alunos precisam ter desenvolvido no Ensino Fundamental as devidas competências e habilidades apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (1997). Mas, infelizmente, isso pouco aconteceu desde a implementação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), devido a falta de empenho ou de capacitação da maioria dos professores de Arte do Ensino Fundamental. De tal forma, os professores de Arte do Ensino Médio devem primeiramente suprir possíveis carências decorrentes do ensino de música insuficiente no Ensino Fundamental, trabalhando as áreas propostas pelos PCN (1997) relacionadas à Música: Comunicação e Expressão em Música, Apreciação Significativa em Música, Análise da Música como Produto Cultural e Histórico. Os PCN (1997) afirmam que, no Ensino Fundamental, os alunos devem aprender a valorizar a música no tempo e na história.

De acordo com os PCN (1997), os PCNEM (2000) e os PCN+(2002), além de levar os alunos a um progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico e tímbrico no processo de improvisar, compor e interpretar, o professor deve possibilitar a apreciação musical, permitindo que seus alunos explorem, pesquisem, improvisem, componham e interpretem músicas de diversas naturezas, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico, capacidade de análise e síntese.

4- A disciplina de Música no Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará –IFCE

Segundo Sobreira (2008, p.48) “o valor que é atribuído ao ensino de música na escola depende da concepção vigente a respeito das funções da música na formação do indivíduo”. Considerando a música como poderoso instrumento educativo e transformador, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza, decidiu implantar a disciplina Música nos cursos de Ensino Médio, nomeados na instituição como Cursos Técnicos Integrados.

Os Cursos Técnicos Integrados do IFCE representam uma modalidade de cursos da Educação Profissional, são destinados aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e ofertam na grade curricular disciplinas do Ensino Médio e disciplinas específicas da área profissionalizante, com duração de quatro anos, divididos em oito semestres letivos, totalizando 3800 horas. Atualmente cada Curso Técnico Integrado da instituição conta com uma disciplina de Arte, de caráter obrigatório, ofertada no primeiro semestre, com duração de 40 horas. Com a implantação da nova disciplina voltada para o ensino de música, cada um dos cursos de nível médio, além de contar com a disciplina de Arte, passará a contar com uma disciplina nomeada Música, também ofertada no primeiro semestre de cada curso, de caráter obrigatório e com duração de 40 horas.

A ementa da disciplina defende a importância da linguagem musical como instrumento de participação política, social e cultural. Considerando os recursos de informação, comunicação e interpretação da música, valoriza a apreciação, reflexão e prática musical buscando a conscientização musical dos alunos.

Os professores do Curso Técnico em Instrumento Musical, antigo Curso Técnico em Música, do Departamento de Artes e Turismo do IFCE – Campus Fortaleza, são os responsáveis pela criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina de Música dos Cursos Técnicos Integrados. O PUD da disciplina foi desenvolvido no período de janeiro de 2012 a março de 2012, contando a fase de levantamentos das referências e reuniões de elaboração.

Seguindo o princípio da autonomia escolar, defendido pelo Art.15 da LDB, mesmo considerando o veto do Art. 2º da Lei 11.769/08, o profissional que ministrará a disciplina de Música do Ensino Médio do IFCE – Campus Fortaleza, deverá ter formação na área de Música, curso superior de Licenciatura em Música. Os trâmites para a seleção profissional de dar-se-á no ano letivo de 2012, para que a disciplina seja iniciada no segundo semestre do ano letivo de 2012.

Com tal postura, o IFCE – Campus Fortaleza segue o posicionamento defendido por Penna (2008) de que diante das diversas realidades dos contextos educacionais do Brasil, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem e exploram as possibilidades locais do que os atos legais de alcance nacional, sendo o grande desafio a ocupação dos espaços possíveis com práticas significativas.

5- Procedimentos Pedagógicos em Música: conteúdos, métodos e avaliação

Conforme as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), cumprindo a Lei 11.769/08 que torna explícito que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do ensino de Arte.”, o Ensino de Música deve ser organizado na disciplina de Artes no Ensino Médio. É importante salientar que não há empecilho para a criação de uma disciplina de Música que estabeleça constante relação com a disciplina de Arte. Porém, a criação de uma disciplina de Música de maneira exclusiva, autônoma e afastada das outras Artes, descumpra a própria Lei 11.769/08, que ressalta o caráter não-exclusivo da Música no ensino de Arte.

A Música, nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), é apresentada entre os conteúdos de Arte no 1º, 2º e 3º ano, compondo o 4º Bimestre de cada ano, juntamente com o conteúdo Arte Afro-Brasileira. Tal divisão serve como base para a criação da matriz curricular de Arte de cada unidade escolar (de caráter municipal, estadual ou federal), seguindo o princípio da autonomia escolar, que garante que a escola defina em que séries quais e como serão trabalhados os conteúdos de Arte, a carga-horária destinada à Arte, os projetos e programas no contra-turno criados para complementar o ensino de Arte, entre outros, de acordo com a realidade de cada ambiente escolar.

De acordo com as Matrizes Curriculares do nosso Estado, o conteúdo que deve ser trabalhado no Ensino Médio das Escolas Públicas do Estado do Ceará (municipais, estaduais ou federais) relacionados à Música são: Fundamentos Conceituais; Elementos da Música (timbre, melodia, harmonia, ritmo); Correntes, Gêneros e Estilos Musicais; Instrumentos Musicais (convencionais e não-convencionais/ classificação e diversidade); História e Contextualização de obras e autores (regional, nacional e universal); Fundamentação Histórica; Hinos Oficiais; Composição literária e musical; História e Contextualização da Música.

De acordo com Selbach (2010), o conteúdo na escola deve ser o meio no qual o aluno desenvolverá sua capacidade, exercitando sua competência e colocando em prática as habilidades que foram aprendidas por ele. Ferraz e Fusari (2010) ressaltam que, a respeito das escolhas dos conteúdos escolares em Arte, é de fundamental importância optar por aqueles considerados mais significativos para a formação do cidadão contemporâneo. Com relação ao ensino de Música, Bastian (2009, p.20) alerta que “mudanças fortes e alucinadamente velozes das condições de vida culturais, civilizacionais, tecnológicas, econômicas e profissionais conduzem atualmente a uma drástica mudança nas exigências formativas.”

No ensino de música devem ser priorizadas as vertentes: ver, fazer e contextualizar, tendo como fio condutor a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e sua prática deve ser pautada nos eixos da aprendizagem propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O ensino de música precisa ser desenvolvido dentro e fora da sala de aula, podendo ser seu trabalho complementado por projetos de ampliação da jornada escolar, visando promover uma aprendizagem significativa. A avaliação em Música precisa ser contínua, ao longo do período escolar, através de práticas cotidianas com base nas competências e habilidades propostas pelos PCN (1997), PCNEM (2000), PCN+(2002).

No IFCE, os conteúdos da disciplina de Música estarão divididos em cinco pontos: Aspectos constituintes da Música; Codificação do material musical; Conceito de Música – reflexões; A Música nas várias culturas; Música Brasileira e sua diversidade. A metodologia de ensino da disciplina deverá se desenvolver em três perspectivas: reflexão, observação e realização, através de aulas expositivas que deverão gerar diálogos críticos e

estudos dirigidos de textos, bem como apreciação orientada de material didático selecionado, além de práticas vocais e corporais dos elementos musicais. O processo avaliativo deverá ser dividido em provas bimestrais, sendo a prova escrita elaborada com base na apreciação auditiva, buscando contemplar aspectos teóricos, perceptivos e reflexivos sobre o conteúdo abarcado no semestre letivo; e sendo prova prática elaborada com base nos experimentos coletivos desenvolvidos durante as aulas do semestre letivo.

6- Considerações Finais

Diante da legislação educacional brasileira relativa ao ensino de Arte e de Música, das diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, propostas pelos PCN (1997), PCNEM (2000) e PCN+ (2002), e diante dos inúmeros questionamentos e reflexões a respeito dos benefícios da implantação de uma disciplina voltada para o ensino de música de caráter obrigatório no ensino básico, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), no ano de 2012 iniciou o processo de implantação da disciplina Música no Ensino Médio.

O processo de implantação da disciplina Música, nos Cursos Técnicos Integrados, Ensino Médio do IFCE, devido a sua importância para o ensino de música no Ceará, será acompanhado por essa pesquisa que tem como fase inicial a criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina de Música do Ensino Médio e a escolha do perfil do profissional que será responsável por ministrar as aulas da disciplina. A pesquisa seguirá com a seleção do professor de Música, a preparação das aulas do semestre inicial da disciplina e o acompanhamento dessas aulas no segundo semestre do ano letivo de 2012, contando com análises do professor e com posicionamentos dos alunos. Todas as fases da pesquisa deverão resultar em reflexões a serem estudadas posteriormente.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM**, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC-SEMTEC)**, Brasília, 2002).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 1996. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.645/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 12.287/2010**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a valorização das expressões regionais no ensino de arte na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 14 jan. 2012.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** 8ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **A Arte na Educação Escolar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PENNA, M. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto**. *Revista*

SEDUC-CE. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Ceará – Metodologias de Apoio: Área de linguagens, códigos e suas tecnologias.** Fortaleza, SEDUC, 2008.

SELBACH, Simone [et al]. **Arte e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da Música nas escolas públicas.** *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.20, p.45-52, set. 2008.

Ana Claudia Silva Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
aninhamusic@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo tem como objetivo relatar minha atuação como professora de música na Escola Municipal Professor Herly Parente, localizada no bairro Igapó, Zona Norte da cidade do Natal. Nesse relato pontuo aspectos que considero relevantes no âmbito da discussão sobre as ações e articulações ocorridas a partir do surgimento da lei 11.769/08 (obrigatoriedade da música nas escolas básicas), bem como exponho dificuldades e dúvidas encontradas pelos professores de Artes no processo de implementação dessa política educacional. Assim, espera-se que os movimentos gerados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte permaneçam como ações contínuas nas escolas e que as dificuldades do cotidiano escolar sejam minimizadas. Portanto, para melhor embasar e contextualizar esse artigo utilizou-se referenciais legais (leis, decretos, pareceres, referenciais curriculares, resoluções) e diretrizes teóricas como: Penna (2008), Amato (2006), entre outros.

Palavras-chave: música na escola, educação musical, políticas públicas, formação docente.

Introdução

O relato de experiência que esse artigo se propõe refere-se à Escola Municipal Professor Herly Parente, fundada em 1977 e minha atuação como professora de música dessa escola, a partir de março de 2011. Essa é a primeira escola pública em que desenvolvo atividades musicais em aulas regulares da educação básica e em poucos meses ao refletir sobre a legislação educacional vigente, as políticas públicas existentes e a prática docente, já tenho histórias pra contar!

Por considerar interessante descrever a trajetória da minha chegada à escola, a receptividade da gestão, a participação da Secretaria Municipal de Educação – SME e as ações que foram geradas para a efetivação do Ensino de Música na escola básica, esse artigo tem o objetivo de relatar como aconteceu a implementação da música na escola por meio de políticas públicas e relato de experiência do meu ingresso como professora de música.

Assim, percebe-se que nos últimos três anos, a importância da educação musical e a presença da música na sala de aula geraram diversas discussões e reflexões a respeito da obrigatoriedade do ensino de música na escola básica pela Lei nº 11.769/08 de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). Através desse relato busca-se contextualizar, como um preâmbulo, sobre a história da Educação Musical Brasileira, percorrendo os caminhos que foram traçados até os dias de hoje, a implementação da lei pela a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN – SME e as ações exercidas pela a escola em estudo para garantir o cumprimento da lei através da prática musical no ambiente escolar.

No decorrer da minha prática docente na escola pública percebi que a maioria dos professores não conhecia o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que atuavam, não conseguiam planejar juntos com os professores das áreas específicas, já que estavam sempre em sala de aula no momento do planejamento dos professores de Artes e Educação Física e *vice-versa*, causando *déficit* no trabalho interdisciplinar, além do fato de que a informação e comunicação não aconteciam de maneira satisfatória. Esses são problemas internos que necessitam de maior apoio da coordenação pedagógica para formar uma ponte entre os professores, a pedagogia e a política presente na escola.

Portanto, surgiu a necessidade de conhecer melhor as políticas públicas que regem a Educação Musical, buscando o entendimento de que a consolidação da Música na Escola perpassa por questões estruturais, pedagógicas e políticas, assim, esse artigo pretende mostrar a importância dessas relações por meio de abordagem qualitativa da legislação brasileira, municipal e especificidades do contexto escolar.

Dessa forma, a reflexão resultante desse relato de experiência possibilitará um entendimento esclarecedor de como foi realizada a implementação da música na Escola Municipal Professor Herly Parente, em consonância com a contribuição da Secretaria Municipal de Natal acerca das dúvidas vivenciadas pelos professores de Artes. Fornecerá base e referências para a troca de experiências entre outras escolas, além de fonte para pesquisas futuras de educadores, gestores, e pesquisadores a respeito do tema e da área.

A MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA

Na legislação brasileira temos uma trajetória histórica, educativa e cultural em relação ao ensino de música nas escolas, pois, desde a chegada dos jesuítas no Brasil até hoje, ocorreram várias mudanças no campo da Educação Musical Brasileira (AMATO, 2006), assim, focalizei nas mudanças ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, Lei nº 9.394/96.

Com a instituição da lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu-se o ensino da disciplina Arte na educação básica – sobre a qual Penna (2008, p. 127) comenta:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2008, p.127).

Desse modo, corroborando com Penna (2008), para Amato (2006) a transformação de maior relevância na atualidade consistiu-se na LDB 9.394/96, que estabeleceu o ensino da disciplina Arte na educação básica.

Nos anos de 2007 e 2008 um movimento em prol da volta da música nas escolas, especialmente o revelado através do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, colheu assinaturas para o manifesto em favor da implantação do ensino de música nas escolas. O resultado de diferentes forças foi a aprovação do projeto no Senado e do então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, sancionando a lei 11.769/2008, que define a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

A Lei 11.769 aprovada no dia 18 de agosto de 2008, altera a LDB nº 9.394 e torna obrigatório o ensino de música na educação básica. O artigo 26 da Lei nº 9.394/96 passa a vigorar acrescido do seguinte inciso 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas, não exclusivo do componente curricular do que trata o inciso 2º desse artigo” (BRASIL, 2008), garantindo a implementação no prazo de 3 anos.

Essa implantação nega a polivalência na formação de professores e define a permanência da educação musical na escola regular, deixando claro que as outras artes (visuais, teatro e dança) também deverão ser presentes no ensino das escolas básicas.

A MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DO NATAL: ações e articulações.

Referente à implementação da música nas escolas de Natal, observa-se que a Secretaria Municipal de Educação - SME deu um importante passo ao elaborar os Referenciais Curriculares de Artes para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2008) por meio da Comissão de Currículo para servir de elemento norteador do processo contínuo de aperfeiçoamento das propostas curriculares, presentes nos Projetos Político-Pedagógicos desenvolvidos em cada instituição escolar. (SILVA, 2008)

Esses referenciais curriculares estabelecem diretrizes específicas para o ensino de música, separando as artes, e, portanto, reconhecendo as especificidades da área.

Esse processo de implementação aconteceu com subsídio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ao apresentar à SME a pesquisa: “A prática da Educação Musical nas Escolas de Natal”, coordenada pela professora Drª. Valéria Carvalho da Silva e pelo professor Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, que revela uma lista de escolas municipais indicando quais delas possuem ou não música em ambiente curricular ou extraclasse e quais tinham conhecimento da lei 11.769/08.

Ao tomar conhecimento, a SME abriu concurso para as áreas específicas de Artes e atualmente promove programas de formação continuada para os professores atuantes em sala de aula e gestores das escolas municipais e estaduais, através do Programa Escambo de Saberes: Estágios e Formação Docente em Artes por meio da Parceria Interinstitucional⁶⁷.

É salutar que o professor e órgãos competentes (SME) atentem também para outros aspectos diretamente ligados às aulas de música. Nesse sentido, destaco algumas ações:

- a) **Estrutura das Escolas** – oferecer subsídios para a efetivação e excelência da educação musical como: salas adequadas para a movimentação, aparelho de som, TV e DVD, instrumentos musicais, entre outros recursos de educação e sensibilização musical, resultando na melhoria das condições de trabalho dos professores. Para esse fim, já relata o artigo 14 da Resolução nº 06/2009 – CME:

Cabe à Secretaria Municipal de Educação oferecer condições exequíveis para o aprimoramento da infra-estrutura e material didático para que a matriz curricular, notadamente o Ensino de Artes, seja implementado de maneira significativa, atendendo aos objetivos de cada componente curricular (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

- b) **Ação Política** – com uma postura atuante, a SME teve a intenção de contribuir nesse processo da implementação de uma nova política educacional – Música nas Escolas Básicas, ao oferecer cursos de formação continuada e sugerir uma divisão das habilitações artísticas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, assim, disposta pela Resolução nº 06/2009 – CME, artigo 10:

⁶⁷ Parceria com a UFRN (PROEX/PROGRAD) / Secretaria de Educação do RN / Secretaria Municipal de Educação / Natal RN.

| Ensino Fundamental I | Artes |
|------------------------------|---------------|
| 1º ano | Artes Visuais |
| 2º ano | Artes Visuais |
| 3º ano | Música |
| 4º ano | Teatro |
| 5º ano | Dança |
| Ensino Fundamental II | Artes |
| 6º ano | Artes Visuais |
| 7º ano | Música |
| 8º ano | Dança |
| 9º ano | Teatro |

Quadro1: Divisão das Artes no Ensino Fundamental I e II

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Natal/RN

Porém, no caso da Escola Municipal Professor Herly Parente a Música está no Ensino Infantil e no 2º ano do Ensino Fundamental I, se apresentando desconforme com os critérios estabelecidos pela SME que a rege e inteiramente fiel à lei 11.769/08 que caracteriza a obrigatoriedade da música nas escolas básicas.

A escola está, sobretudo, respaldada por seu Projeto Político-Pedagógico, o qual sugere que do Ensino Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental haja música, pelo menos como um conteúdo do componente curricular – Artes. Outro documento que a ampara é a Resolução 002/2008 CME – artigo 13, a qual determina que “as atividades específicas de Educação Física e Artes, quando contempladas na proposta pedagógica da Educação Infantil deverão ser ministradas por profissionais habilitados nas respectivas áreas” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME, 2008).

- c) **Programas de Formação Continuada** – é uma importante iniciativa que acontece no momento, pois, tem o objetivo de gerar melhoria na qualidade do ensino.

Mesmo supondo que o professor tenha recebido adequada formação, a atualização é uma exigência da modernidade. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da empresa caminha velozmente para mudanças de padrões e exigências. Se o diploma abre as portas do mercado de trabalho, não garante a permanência nele. (HYPOLITTO, 2004)

Por isso, o professor precisa ter consciência de que a formação do profissional não termina na graduação, pois, novos conhecimentos e discussões proporcionarão ao mesmo, mais autonomia no seu trabalho.

No momento a SME participa de dois programas de formação continuada, cumprindo com a Resolução nº 06/2009 – CME (artigo 13):

1. Escambo de Saberes: Estágios e Formação Docente em Artes por meio da Parceria Interinstitucional.

Tem como objetivo desenvolver uma proposta de ação interinstitucional, a partir do estágio supervisionado de formação de professores de Artes e encontros que envolvem professores, coordenadores e diretores das escolas, permitindo a intervenção formativa com seminários e mesas redondas, reflexivas e problematizadoras da realidade docente em Artes nas escolas públicas (SANTOS, 2011).

Ao participar desse Programa, observa-se que muitos professores não compareciam, não participavam e assim não poderiam contribuir. Os professores que lá estavam explicitaram as necessidades que cada um tinha em sala de aula e o impacto causado com a implementação da lei 11.769 na vida do professor, na escola e com alunos.

O principal discurso dos professores referente à implementação da lei é a incerteza. No entanto, essas inquietações não surgiram agora, pois desde 2006 há o compromisso de repensar a estruturação curricular para o ensino de Artes nas escolas municipais de Natal. Nesse processo houve a participação de grupos de professores que discutiram suas práticas docentes frente às quatro linguagens artísticas, surgindo questões como:

- Como vivenciar um currículo comum no ensino de Artes, se os professores têm habilitações diferentes?
- Como fica a continuidade lógica e compatibilidades de conteúdos nos casos de mudança de professores na escola, ou transferência de aluno?
- Uma mesma escola poderia contratar quatro professores para atuar em Artes?
- Como ficaria a carga-horária em Artes?
- Se fosse dividido o ano letivo em quatro momentos para Artes, como ficaria o vínculo dos professores com relação aos seus alunos? (REFERENCIAS CURRICULARES, 2008)

Atualmente muitas dessas perguntas ainda fazem parte do cotidiano das pessoas, algumas estão em processo de resolução através da concretização de ações que objetiva solucioná-las e outras, já foram respondidas.

Referente às perguntas que ainda causam dúvidas podemos esclarecer que: carga-horária dos professores de Artes (música, dança, teatro e artes visuais) será a mesma e o professor irá se adequar na sua própria escola. Entretanto, para dar subsídio à complementação da formação nas diversas áreas, o Ministério da Educação – MEC lançou o edital para as universidades promoverem o curso Continuum.

2. Programa Continuum de Formação Continuada para Professores da Educação Básica.

O Programa é uma parceria realizada entre o MEC, UFRN e SME que oferece cursos gratuitamente. Para a área de Música foram oferecidas Oficinas de Educação Musical destinadas a professores de Artes da rede pública de Natal. Essas oficinas recebem coordenação dos professores da Escola de Música da UFRN, Dr. Jean Joubert Mendes

e Dr^a. Valéria Carvalho, com duração de 180 horas e acontece simultaneamente em seis municípios do estado: Natal, Caicó, Nova Cruz, João Câmara, Currais Novos e Mossoró.

As oficinas dão recursos práticos para a elaboração de planos de aula de música, oferece um leque de atividades e possibilidades para trabalhar a música em sala de aula, dentro das condições físicas e estruturais das Escolas Públicas atuais e elucida aos professores conteúdos importantes para a formação musical dos alunos, por isso, considera-se que o curso foi satisfatório e significativo para todos os professores que dele participaram.

A MÚSICA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERLY PARENTE: um relato de experiência.

A minha atuação com música na escola pública se deu quando houve o lançamento do Edital para o Concurso Público em Natal – nº 001/2010 de provas e títulos para o provimento do cargo de professor do quadro da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Natal-RN para a disciplina – Ensino da Música. Após aprovação no referido concurso, o Diário Oficial do município divulga no dia 11 de fevereiro de 2011, a portaria de nomeação nº 0219/2011, em caráter efetivo dos primeiros professores cujo cargo versa especificamente sobre o ensino de Música.

Ao seguir as orientações estabelecidas no Diário Oficial, procurei a Secretaria de Municipal de Educação – SME para me informar em qual escola iria atuar. Fui encaminhada para duas escolas municipais com intuito de preencher a carga-horária de 20h semanais. A primeira foi a Escola Municipal Jornalista Erivan França (1º ao 5º ano do ensino fundamental e Educação para Jovens e Adultos – EJA) e em seguida fui conhecer a Escola Municipal Professor Herly Parente⁶⁸ (Ensino Infantil e 1º ao 5º ano do ensino fundamental). Nessa escola fui recepcionada pela diretora que conversou a respeito dos horários e propôs que minha carga-horária fosse toda preenchida na mesma. Ao aceitar, a diretora ligou para a SME e comunicou minha mudança de lotação para uma única unidade escolar.

Ao resolver essas questões a diretora conversou sobre minha disponibilidade de dias e horários, e comunicou que eu iria trabalhar com as crianças do Ensino Infantil (faixa-etária de 04 e 05 anos, aproximadamente) e crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I (faixa-etária de 07 e 08 anos, aproximadamente) no horário matutino e vespertino.

Inicialmente fui comunicada que deveria comparecer à escola nos dias de segundas-feiras para a realização de planejamentos com a coordenação de cada turno, terças e quartas para ministrar as aulas em sala nos dois turnos, matutino e vespertino. Nesse primeiro planejamento do turno matutino, a coordenadora solicitou que eu fizesse uma exposição de conteúdos prováveis para as aulas de música. Comecei a dispor minha maneira de trabalhar conteúdos, atividades e objetivos do planejamento da primeira aula que iria ministrar, assim, a coordenadora se mostrou satisfeita e concluímos o planejamento.

Não houve planejamento com a coordenadora do turno vespertino, pois, os professores das escolas municipais de Natal estavam em greve e apenas os professores recém-concursados estavam ministrando aulas nas turmas.

⁶⁸ A Escola Municipal Professor Herly Parente, localizada à Rua Capela, s/n, no conjunto Igapó, bairro Potengi, Zona Norte da Capital foi fundada em 1977, através do decreto de criação n.º 1965 de 06/09/1977, portaria de autorização 201/82 de 08/06/82.

Contudo, participei de um único planejamento, pois, recebi um calendário da SME convocando todos os professores de Artes para participar do Programa Escambo de Saberes, coincidindo com os mesmos dias de planejamento na escola, com duração até o mês de novembro em encontros quinzenais.

Através da vivência na escola observei problemas de gestão, pois, os professores não são apresentados ao Projeto Político-Pedagógico – PPP (ESCOLA HERLY PARENTE, 2007), onde foi perceptível que os dados sobre o espaço escolar contidos nele, não condiz com a realidade da escola naquele momento, pois, fazia referencia ao ano de 2007, e desde então, o PPP não havia sido mais atualizado. Contudo, em 2012, com a mudança de gestão, houve a iniciativa de reunir os professores para reformular e atualizar o PPP da escola, pois aconteceram mudanças novamente, como a extinção do prédio anexo da escola

Deste modo, no cotidiano da escola, a comunicação se dá basicamente no horário do intervalo, onde se reúnem os professores da escola, além da dificuldade de diálogo entre as professoras polivalentes do Ensino Infantil e 2º ano do Ensino Fundamental I e as professoras de música e educação física, pois não tem a possibilidade de planejar juntas. Contudo, é possível trabalhar satisfatoriamente com os alunos, pois, eles respondem bem aos estímulos e propostas musicais oferecidas.

Considerações Finais

Diante do relato exposto, espera-se que os movimentos gerados pela SME e UFRN permaneçam como ações contínuas, com a intenção de chegar diretamente nas escolas; que as dificuldades existentes desde a sala de aula até o convívio do cotidiano escolar seja cada vez mais minimizado, oportunizando a realização do trabalho com os alunos e suscitando mudanças de pensamento e concepções; e que haja a frequente atualização do PPP na escola, pois é importante para o alcance e conhecimentos de todos que a compõe.

Portanto, visualiza-se que mesmo em processo de implementação, a música na escola (11.769/08) exige adequações possíveis à realidade escolar, possibilitando a efetivação da prática musical e a busca de melhorias para todos os envolvidos.

Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista OPUS*. Campinas, n. 12, p.144-165, 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus12/sumario.htm>>. Acesso em: Out. 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.769 de 18 de ago. de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 ago. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments>>. Acesso em: set. 2011.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 002/2008. Prefeitura do Natal, Natal/RN, 2008.
- _____. Resolução nº 06/2009. Prefeitura do Natal, Natal/RN, 2009.
- Diário Oficial do Município. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20110211.pdf>. Acesso em: Out.2011.
- ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERLY PARENTE. *PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: a escola e a comunidade no compromisso de educar: construindo, refletindo e aprendendo*, 2007.
- HYPOLLITO, Dinéia. *Repensando a formação Continuada*. Atualização em 04 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/component/content/article/30/100-repensando-a-formacao-continuada?format=pdf>>. Acesso em: out. 2011.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.
- SANTOS, Veridiano Maia dos. Interfaces e Parcerias. Pró-reitoria de Extensão – PROEX, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<http://www.proex.ufrn.br/pagina.php?aba=7&alias=interfaces>>. Acesso em set. 2011.
- SILVA, Justina Iva de Araújo. *Referenciais Curriculares - Ensino Fundamental: anos Iniciais e anos finais de artes*. Prefeitura Municipal do Natal. Secretaria Municipal de Educação. Natal/RN, 2008.
- SOUSA, Margarete Ferreira do Vale. et. al. *Referenciais Curriculares – Ensino fundamental: anos iniciais e anos finais de Artes*. Prefeitura Municipal do Natal. Secretaria Municipal de Educação. Natal/RN, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Continuum*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Escola de Musica, Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br/em/?s=CONTINUUM&submit.x=0&submit.y=0&submit=Search>>. Acesso em out. 2011.

MÚSICA NA ESCOLA: a construção de um Musical de Natal.

Ana Claudia Silva Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

aninhamusic@yahoo.com.br

“A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania” (HENTSCHKE E DEL BEN, 2003, p.181).

Resumo: Esse artigo tem como objetivo relatar como se deu o processo de ensino e aprendizagem em música através da construção de um Musical de Natal com crianças do Ensino Infantil (faixa-etária de 04 a 05 anos, aproximadamente) e do 2º ano do Ensino Fundamental (faixa-etária de 07 a 08 anos, aproximadamente) da Escola Municipal Professor Herly Parente localizada no bairro Igapó, Zona Norte da cidade do Natal. Nesse relato cito as etapas de construção do musical, através do: planejamento; o professor e o cotidiano escolar: dificuldade e soluções; metodologia das aulas e ensaios e por fim a realização do espetáculo: musical de Natal, produzido e desenvolvido através da disciplina de música na escola pública. Portanto, para melhor embasar e contextualizar esse artigo utilizou-se referenciais como: Hentschke e Del Ben (2003); Teca Brito (2003); Elvira Drummond (2009); dentre outros autores.

Palavras-Chave: música na escola, educação musical, musical.

Introdução

O relato de experiência que esse artigo se propõe refere-se à culminância dos trabalhos realizados durante o ano de 2011, através da construção de um Musical, na Escola Municipal Professor Herly Parente⁶⁹, onde minha atuação como professora dessa escola se deu a partir de março de 2011, lecionando em turmas do Ensino Infantil – Nível III e IV (faixa etária de 04 a 05 anos, aproximadamente) e do 2º ano do Ensino Fundamental (faixa etária de 07 a 08 anos, aproximadamente), nos turnos matutino e vespertino.

Nesse ano, a escola estava condensada em dois prédios, a sede e o anexo. No anexo, tínhamos turmas do Ensino Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental e na sede, turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao visualizar a escola como todo, a mesma possuía profissionais de Artes com as habilitações em: Artes Visuais, Teatro e Música, mas, o anexo, contemplava apenas, Música e Artes Visuais.

Assim, com o intuito de finalizar as atividades do ano letivo de maneira significativa, propus a construção de um Musical de Natal, com o objetivo de estimular e desenvolver os alunos artisticamente, de maneira contextualizada e engajada através da temática característica ao mês de dezembro: o Natal. Esse tema também seria trabalhado pelas as professoras polivalentes de cada turma, ao discorrerem sobre: o nascimento de Jesus, os símbolos natalinos, o sentido comercial dessa festa comemorativa no cotidiano, entre outros aspectos, pois, de acordo com Santa Rosa (2006), “o musical, como prática pedagógica, apresenta possibilidades de crescimento não só na aquisição de conhecimentos musicais e artísticos dos alunos, como também nos avanços cognitivos e psico-sociais”.

Nesse sentido, enquanto educadora musical e através dessa proposta de trabalho, tive o objetivo de contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos, oportunizando a conquista de novas linguagens que potencializem a sua capacidade de expressão artística e cultural e ao mesmo tempo contribua para o seu desenvolvimento humano, pois, Hentschke e Del Ben (2003, p.181) afirmam que:

⁶⁹ A escola Municipal Professor Herly Parente, localizada à Rua Capela, s/n, no conjunto Igapó, bairro Potengi, Zona Norte da Capital foi fundada em 1977, através do decreto de criação n.º 1965 de 06/09/1977, portaria de autorização 201/82 de 08/06/82.

Desse modo, descrevo a seguir como a realização do Musical aconteceu através de etapas como: planejamento; o professor e o cotidiano escolar: dificuldades e soluções; metodologia das aulas e ensaios e por fim, o espetáculo: musical de Natal.

Planejamento

O pensamento de construir um Musical de Natal surgiu apenas no segundo semestre letivo, por volta do mês de setembro de 2011, assim, comuniquei para algumas professoras e para a coordenação da escola apresentando a proposta, ao ser aceita, planejei a respeito do tema para trabalhar as canções a partir do mês seguinte, outubro de 2011.

Entretanto, no conteúdo programático do Planejamento Anual para a disciplina de música, tínhamos o trabalho com a Voz, como guia para as atividades do segundo semestre, dessa forma, trabalhamos o corpo, para conseguir mais desenvoltura e coordenação dos movimentos, realizamos exercícios vocais, voltados para a faixa-etária infantil preparando-os para aquecer a voz e melhor cantar, além de continuar trabalhando com jogos musicais, desenvolvimento rítmico, atividades de coordenação motora, concentração e prontidão.

Nessa perspectiva e para a construção do musical propriamente dito, os alunos seriam assim envolvidos: formação coral com as crianças do Ensino Infantil e 2º ano, pois, tínhamos 02 hora/aula, com duração de 1h40min por semana em cada turma, no turno matutino e vespertino, onde o trabalho seria desenvolvido e, formação de um grupo que executasse a coreografia (dança) elaborada pela a professora de Educação Física, envolvendo os alunos do 1º ano. Vale salientar que nesse período, contava com a observação de dois estagiários advindos do Curso de Música – Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, onde os mesmos foram convidados a participarem do processo de ensino, aprendizagem e apresentação do musical.

Dessa forma, para estruturar o trabalho e torná-lo consistente, realizei um estudo a cerca do tema, através de pesquisa bibliográfica, áudios e vídeos para assim ampliar o conhecimento prévio e selecionar um repertório que fosse condizente com o público alvo, as crianças, além de definir um tema norteador que conduzisse a estória a ser contada e as músicas do repertório, pois, considera-se importante garantir uma unidade, com atividades integradas.

Por isso, escolhi focar nos significados dos Símbolos Natalinos, pois, já estavam sendo trabalhados em sala com as professoras polivalentes, então, aprimorei a pesquisa e a partir de CDs selecionados e através de músicas – áudio e vídeos, encontrados na internet, as canções escolhidas, nessa sequência, foram:

1. Nascimento de Jesus (Cantata Mig Meg – O plano de Deus – Selma Aprino Macedo & Sonia Asprino Pinheiro);
2. Se uma estrela aparecer/When you wish upon star (Leigh Harline, N. Washington – Arr. Vitor Martins);
3. Bate o sino (domínio público);

4. Vem chegando o Natal (Aline Barros) – coreografia;
5. Quem será Papai Noel (Xuxa);
6. Natal todo dia (Roupa Nova);
7. Um Feliz Natal (Ivan Lins e José Feliciano)

Contudo, a primeira canção ensinada/aprendida foi ‘Natal todo dia’ (Roupa Nova), escolhida devido ao tamanho da letra ser grande, o que impossibilita à memorização imediata, assim, a mesma foi trabalhada até o dia do espetáculo. Nessa música, como em todas do repertório foram acrescentados movimentos e gestos corporais, pois, aos poucos e juntamente com os alunos, inserimos a movimentação de acordo com a letra ou com o ritmo da canção, com o objetivo de desenvolvê-los ritmicamente, além de facilitar a memorização das músicas, tornando-as mais interessantes.

A aplicação de movimentos corporais sugeridos pela música e até mesmo a prática da percussão corporal desenvolve o senso-rítmico do indivíduo, permitindo que as crianças estimulem sua criatividade e expressividade, ao participarem da criação dos movimentos corporais, sobretudo na interpretação da canção. (MÁRSICO, 2011; BRITO, 2003). Nesse sentido, Jeandot (2009) complementa:

As crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, inicialmente, é esse movimento bilateral que ela irá realizar. É a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança – ouvindo, cantando, imitando, dançando – constrói seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons (JEANDOT, 2009, p.18).

Por isso, ao almejar desenvolver uma dinâmica de ensino musical integradora, vinculando as várias etapas da aprendizagem dos alunos e transformando os resultados em uma atividade única, comecei a pensar na produção do espetáculo, no qual envolvia todos os alunos da escola (prédio anexo) e que estava além da produção musical.

Para a montagem do musical é preciso atentar para o roteiro (teatro), o cenário, os músicos acompanhadores, entre outros aspectos. Diante disso, encontramos alguns entraves no cotidiano escolar, devido abranger aspectos que diferem da formação da professora de música e referente à estrutura escolar.

O professor e o cotidiano escolar: dificuldades e soluções

No decorrer do tempo, enquanto professora de música, já tive muitas inspirações musicais, mas, destaco, minha vivência como monitora no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN – CIART⁷⁰, pois foi nesse ambiente que tive contato com a linguagem dos Musicais, como também através do último módulo da Especialização em Educação Musical na Escola Básica – UFRN que tratava da construção de um musical desenvolvido pela turma, ambos orientados pela professora Amélia Dias (UFRN).

Nessas experiências, foi possível visualizar as etapas de construção do musical como: escolha do tema, repertório, movimentos ou coreografias para cada canção, arranjo das músicas, elaboração de pequenas cenas (texto)

⁷⁰ O CIART é um projeto de extensão que existe desde 1962, com duração de três anos e trabalha com o ensino de elementos básicos da música como bandinha rítmica, flauta doce e canto coral para crianças de seis a nove anos.

adequando ao contexto do tema e a junção de todas as etapas para a formatação final do musical. Dessa forma, devido ao reconhecimento do vasto campo de conhecimento que os Musicais oferecem, propus a construção do Musical de Natal e à medida que a ideia foi amadurecendo, passei a planejar seu formato e montagem.

Contudo, vale a pena ressaltar o contexto do cotidiano escolar para melhor entender as dificuldades e soluções que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem referente á:

- **Estrutura da Escola**

A estrutura da escola (anexo) oferecia um espaço que dificultava as aulas de música, pois, enquanto havia Música na turma X, a professora de Educação Física estava na turma Y, e *vice-versa*, utilizando o pátio, já que não havia quadra de esportes. Desse modo, como as salas eram bem próximas do pátio e esse prédio não possuía portas (de madeira ou vidro, por exemplo), nem janelas que oferecessem a possibilidade de fechá-las, estando sempre abertas, toda a movimentação e sons externos eram percebidos dentro da sala de aula, nas aulas de música, desconcentrando as crianças e dificultado a percepção e escuta das mesmas nas canções ou conteúdos trabalhados.

Quanto a essa questão, embora não sejamos respaldados na prática, estamos apoiados pelo o artigo 14 da Resolução nº 06/2009 – CME que diz:

Cabe à Secretaria Municipal de Educação oferecer condições exequíveis para o aprimoramento da infra-estrutura e material didático para que a matriz curricular, notadamente o Ensino de Artes, seja implementado de maneira significativa, atendendo aos objetivos de cada componente curricular (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

- **Alunos**

A maioria das crianças que compunha a Escola (anexo), de maneira geral e empírica, pertencia a uma comunidade carente, onde encontramos famílias desestruturadas e com baixo grau de instrução. Assim, esses fatores influenciam, quanto ao estímulo ao estudo, à leitura, o comportamento, dentre outros aspectos. Além disso, destacam-se os problemas de indisciplina e desrespeito de algumas crianças, interferindo na aprendizagem da turma que estava interessada nas atividades. Sobre esse assunto, Elvira Drummond (2009) complementa:

Somos sabedores de que a nova dinâmica da estrutura familiar, em que ambos os pais saem para trabalhar, deixando os filhos sob a tutela de babás ou tempo integral na escola, gera insegurança e instabilidade emocional nas crianças, recaindo sobre a escola uma responsabilidade maior na tentativa de suprir o *déficit* emocional dos pequeninos. No bojo das lacunas, dada a circunstancial estrutura familiar encontra-se também a falta de limites por parte das crianças, que parecem desorientadas quanto a noção de respeito e regras mínimas de convivência. (DRUMMOND, 2009, p.7)

Outro fator era a dificuldade dos alunos em entender os objetivos das aulas de música, pois para eles, a aula acontecia apenas para brincar! Isso se deu pelo fato das aulas serem muito práticas, baseada em vivências, com o objetivo de desenvolvê-los musicalmente e corporalmente, sendo necessária a intervenção da professora, em alguns momentos, para equilibrar a turma e não perder o foco do trabalho. Nesse sentido, corroboro com Drummond (2009), quando: “Em favor da educação moral, ética e responsável, o diálogo, a paciência e a boa vontade do professor formam um conjunto de elementos conciliadores, capazes de recuperar a disciplina tão necessária ao bom rendimento do grupo”.

- **Teatro**

Ao compreender a estrutura básica que compõe um Musical: música, teatro e dança, entende-se que o roteiro pode ser o eixo norteador, aquilo que orienta o todo através da estória/história. Assim, construí-lo foi uma das maiores dificuldades, pois, não é minha habilitação artística e na escola (anexo), não havia a presença desse profissional. Embora esse professor seja presente na sede da escola, não havia contato com o mesmo, nem concordância de tempo entre os professores, dificultando a comunicação.

Dessa forma, o roteiro foi elaborado, referente ao tema central: Símbolos Natalinos, para considerar o trabalho desenvolvido em sala pelas as professoras polivalentes. A partir daí, foram elencados outros critérios: texto narrado, contendo poucas falas e poucos personagens. Assim, a estória foi construída envolvendo todos esses aspectos, pois, segundo Margareth Schaffer (1995), podemos classificar essa Fusão das Artes como *Interdisciplinaridade Interativa*. Esta é a interação entre duas ou três disciplinas, com o objetivo de resolver um problema comum onde o roteiro é pensado e desenvolvido de maneira com que as partes relacionam-se entre si e com o todo (*apud*, SANTA ROSA, 2006).

Quanto à seleção dos personagens realizou-se um teste de desenvoltura teatral em cada turma do 2º ano (matutino e vespertino), com isso, uma pequena cena foi elaborada, e as crianças ficaram muito empolgadas com a possibilidade de atuarem... Todos queriam fazer o teste, por mais de uma vez!

Essa experiência foi muito boa, pois, tivemos surpresas de expressividade de alguns alunos, contudo, como o tempo das aulas de música não era suficiente para trabalhar o repertório e a interpretação, foram priorizados aqueles que se destacaram no teste e que já liam fluentemente para facilitar na compreensão do texto dos personagens e ajudar no processo de construção da estória em questão, assim, a ajuda da professora (pedagoga polivalente) da sala deles foi importante na memorização do diálogo.

Metodologia das aulas e ensaios

Para iniciar a montagem do musical foi preciso elencar algumas ações no sentido de melhor organizar e direcionar o trabalho. Então, à medida que os arranjos eram definidos, em consonância com os estagiários, as crianças aprendiam as respectivas músicas. Nas aulas, realizamos atividades de desenvolvimento rítmico e melódico das canções, exercitamos a percepção e apreciação musical e práticas que estimulassem a coordenação motora, a prontidão, concentração e a expressividade.

Desse modo, antes de começar a cantar, fazíamos alongamentos (com fundo musical instrumental), aquecimento corporal e vocal (vocalizes), para que esses conteúdos pudessem oferecer base e referência para uma melhor desenvoltura pessoal e coletiva dos alunos, na sua formação integral, bem como, no momento que precisassem apresentar uma postura artística através do musical. Ressalta-se ainda, que em cada aula as atividades desenvolvidas eram registradas, através de anotações, com o intuito de analisar, refletir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, ao se aproximar do mês de dezembro as crianças já haviam aprendido todas as canções com seus respectivos movimentos característicos e as aulas passaram a ser uma oportunidade de ensaio, mas, como a escola não dispõe de instrumentos, era preciso levar o teclado para fazer o acompanhamento das canções, e o violão para os estagiários tocarem juntamente.

Para realizar o ensaio em sala de aula, retiramos as cadeiras do centro da sala e todos ficavam na formação

Coral, corrigindo eventuais dúvidas sobre a letra da canção ou movimentos, já que alguns alunos apresentavam mais dificuldades de concentração que outros.

Posteriormente, foi possível realizar Ensaios Gerais com os alunos do Ensino Infantil juntamente com os alunos do 2º ano no pátio da escola (anexo), de acordo com a metodologia utilizada em sala para o ensaio coral. Assim, no pátio fazíamos um grande círculo, de modo que todos as crianças poderiam se ver, e por conseguinte ao som instrumental começava-se o alongamento, movimentando todas as partes do corpo; exercícios de respiração buscando a concentração e o relaxamento; aquecimento corporal, com o intuito de soltar as articulações e o vocalize com temáticas infantis, para aquecer a voz e evitar qualquer dano às cordas vocais.

Após esse trabalho, as crianças posicionavam-se na formação coral e começava-se o ensaio na sequência do musical: a leitura do texto narrado, por uma professora, a interpretação das crianças, a coreografia da dança – alunos do 1º ano, participação do coral em momentos correspondentes ao roteiro e o momento em que a estagiária cantava junto com o coral, fazendo um solo na canção: ‘Quem Será Papai Noel’ (Xuxa).

Esses ensaios eram realizados por turno, não havia a facilidade em juntar os alunos dos dois turnos devido à dependência de deslocamento das crianças pelos seus pais. Assim, optamos em realizar o mesmo musical pela manhã, repetindo-o à tarde e mantendo apenas, as mesmas crianças que interpretavam os personagens.

O espetáculo: Musical de Natal

O espetáculo aconteceu na Sede da Escola Municipal Professor Herly Parente, pois a mesma dispõe de mais espaço, através da quadra de esportes.

Contudo, para a realização do musical, foi preciso montar um cenário, o qual necessitava de uma estrutura simples composta de um painel característico ao tema do Natal, viabilizado pela a professora de Artes Visuais (anexo), como também da montagem de uma sala de estar (tapete, xícaras pequenas, toalha para mesa, entre outros), uma árvore de Natal, e seus acessórios (bolas, sinos, estrelas), além de uma caixa de brinquedos, citada no roteiro. Para isso solicitamos o auxílio das professoras da escola (turno matutino – anexo), que contribuíram suficientemente.

Quanto ao espetáculo, propriamente dito, foi realizado com satisfação, pois, as crianças que pertenciam ao Coral desenvolveram bem todas as músicas de acordo com o trabalho desenvolvido no semestre, sendo acompanhadas pelos instrumentos harmônicos: teclado (professora) e violão (estagiários). As crianças que interpretaram o roteiro conseguiram decorar as pequenas falas e cenas e a coreografia também foi bem desenvolvida em ambos os turnos sob a coordenação da professora de Educação Física. Vale salientar, que a professora de música da escola, estava sobrecarregada com as atribuições de direção, regente e musicista acompanhadora. Contudo, com o auxílio das professoras e estagiários tudo aconteceu em harmonia.

Considerações Finais

Portanto, o desenvolvimento do musical nos levou a um encerramento bastante significativo das atividades anuais, rendendo muitos elogios para todos os participantes, pois, os pais, professores, coordenação e direção da escola ficaram bastante satisfeitos com os resultados obtidos com o espetáculo.

Entretanto, a maior satisfação foi perceber que através desse trabalho os alunos puderam expressar-se musicalmente e artisticamente, desenvolver novas habilidades e demonstrar resultados de crescimento musical expressivos, fruto do trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo.

Por fim, com a construção do espetáculo, foi pertinente trabalhar a musicalidade, o senso-rítmico, a coordenação motora, a concentração, a criatividade, o respeito mútuo, o trabalho em equipe, dentre outros aspectos significativos para a formação do aluno, de modo que foi possível desenvolvê-los integralmente, reconhecendo-os como indivíduos socioculturais e como cidadãos.

Referências

BARROS, A. Canções de Natal. *Vem chegando o Natal*. AB Records. 1 CD.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003, p.204.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 06/2009. Prefeitura do Natal, Natal/RN, 2009.

DRUMMOND, Elvira. O educador musical em harmonia com os alunos: ensaio. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009, p.24. (Coleção Pesquisa, n.2)

HARLINE, Leigh; WASHINGTON, N. *Se uma estrela aparecer/When you wish upon star*. Arr. Vitor Martins. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NuVOplSdHc>>. Acesso em out.2011.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

IVAN LINS e JOSÉ FELICIANO. *Um Feliz Natal*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jpVLMG9qTTo>>. Acesso em out.2011.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação em sala de aula).

MACEDO, Selma Aprino; PINHEIRO, Sonia Asprino. Cantata Mig Meg: O plano de Deus – *Nascimento de Jesus*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=u35oOEdE8v0>>. Acesso em out.2011.

MARIA DA GRAÇA MENEGHEL (Xuxa). *Quem será Papai Noel*. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=HYUsIH27qCc>>. Acesso em out.2011.

MÁRSICO, Leda Osório. *A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças*. 2.ed. Porto Alegre: Rígel, 2011. 168p.

ROUPA NOVA. *Natal todo dia*. Universal, 2007. 1 CD.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *A construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/ Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

Musicalização Infantil na Escola de Educação Básica da UFPB

Andréa Matias Queiroz
Universidade Federal da Paraíba
vlndrea@yahoo.com.br

Samara Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba
Rodrigues.samara84@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a nossa experiência prática de ensino de música vivenciada no âmbito da Educação Infantil, promovido pelo projeto de extensão universitária “Musicalização Infantil na UFPB” da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. As aulas foram desenvolvidas na Escola de Educação Básica da UFPB, onde atuamos em oito turmas de educação infantil (maternal I e II, pré-escolar I e II) constituídas de alunos numa faixa etária entre 2 e 6 anos. Primeiramente apresentamos um breve relato do contexto de ensino bem como da proposta pedagógica realizada durante as aulas. Em seguida, trazemos uma discussão acerca da literatura referente à educação infantil e, por fim, serão apresentadas algumas considerações acerca dos resultados obtidos durante a prática de ensino.

Palavras-chave: Musicalização, educação infantil, música na escola.

Introdução

O presente trabalho relata parte de nossa experiência no projeto de extensão Musicalização Infantil na UFPB, que teve início no ano de 2010 sob a coordenação da professora Ms. Caroline Pacheco. A partir de 2011, as atividades do projeto de extensão incluíam, entre outras questões, a prática de ensino na Escola de Educação Básica durante a semana e, aos sábados, nas aulas de musicalização disponibilizadas como atividade extensionista para as crianças da comunidade. Para o presente trabalho, discutiremos sobre nossa prática na Escola de Educação Básica da UFPB realizada durante todo o segundo semestre letivo de 2011.

A Escola de Educação Básica da UFPB, localizada dentro do Campus I na cidade de João Pessoa/PB, tem 23 anos de existência e atende filhos de servidores, professores e estudantes regularmente vinculados a UFPB, além das crianças de famílias dos bairros vizinhos à universidade.

Como o projeto destina-se ao atendimento da primeira infância, trabalhamos com oito turmas da Educação Infantil, sendo duas de Maternal I e II com alunos com faixa etária entre dois e três anos, e duas turmas de Pré-escolar I e II constituídas por alunos com idade entre quatro e seis anos. As aulas aconteciam uma vez por semana, nos turnos manhã e tarde, com duração de 40 minutos.

Antes de iniciar a prática de ensino, foi realizada a observação de duas aulas em cada turma escolhida. Através das observações pudemos perceber aspectos como estrutura da escola, espaço para aula de música, dinâmica das aulas, entre outros. Também procuramos colher informações acerca do desenvolvimento e do comportamento das crianças, através de conversas com a coordenadora da escola e com as professoras da turma. Acreditamos que essas observações foram de extrema importância para nortear a nossa prática de ensino, pois foi a partir destas observações que elaboramos o plano de curso, procurando construir um processo de ensino e aprendizagem musical significativo.

A seguir trazemos uma breve contextualização acerca do ensino de música na educação infantil, a proposta pedagógica, onde apresentamos os conteúdos trabalhados durante as aulas, o relato das atividades desenvolvidas e, por fim algumas considerações finais sobre os resultados obtidos.

Ensino de Música na Educação Infantil

Na década de 1980, foram feitas muitas discussões acerca da educação para crianças com até seis anos de idade, e é com a Constituição de 1988 que a educação infantil em creches e pré-escolas torna-se um dever do Estado e da família e, o mais importante, torna-se um direito da criança (BRASIL, 1988).

Neste momento as creches e pré-escolas passam a fazer parte do sistema educacional de ensino. Em consonância com as mudanças promovidas pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996) reconhece essa fase infantil como primeira etapa da educação básica. Além disso, também é proposta a municipalização da educação infantil, visando a melhoria do funcionamento educacional. Com a LDB é estabelecido o cumprimento de regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal, para nortear e garantir os direitos e a qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.

Deste modo, Gonçalves (2008) afirma que, “dentre os muitos direitos da infância, destacamos o que concerne à arte, especificamente, à música, quase inexistente nos programas pedagógicos para a educação infantil” (GONÇALVES, 2008, p. 83).

Assim sendo, refletir acerca da importância do ensino de música para as crianças é de suma importância, pois como apontam alguns estudos existentes na área, as crianças possuem um grande potencial para se desenvolver musicalmente, que deve ser estimulado desde cedo, contribuindo também para o desenvolvimento geral da criança (GONÇALVES, 2004; PARIZZI, 2006; FREIRE et al., 2007; ILARI, 2009; FERREIRA, 2010). Nesse sentido, Freire et al. (2007) explicam que,

A musicalização tem como objetivos oferecer a crianças de zero a cinco anos e suas famílias uma experiência musical significativa que sirva como elemento enriquecedor para o desenvolvimento da criança. Os aspectos afetivo, social, psicomotor e cognitivo são valorizados como os alicerces do processo de construção do conhecimento musical (FREIRE et al., 2007, p. 04).

Assim sendo, a prática musical nesta fase da vida é essencial para o processo do desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças experimentem e vivenciem a música. As atividades realizadas na musicalização infantil fazem com que as crianças explorem e desenvolvam o seu universo sonoro de maneira mais aprofundada.

Proposta pedagógica

Apesar de ainda haver quem pense na criança apenas como um ouvinte passivo, a literatura referente a música na infância demonstra que elas também são capazes de reagir e responder aos estímulos sonoros desde o nascimento (ILARI, 2002). O trabalho com música na infância é de fundamental importância, pois a criança explora várias capacidades musicais, estimulando não só a sua musicalidade, mas também o seu desenvolvimento de forma geral. Assim sendo, a musicalização tem o objetivo de trabalhar com a música desenvolvendo competências como ouvir, perceber, discernir e interagir com diferentes universos sonoros. Nesse sentido, Penna (2008) acrescenta que,

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2008, p.31).

Para entender melhor esta área e para elaboração das atividades ministradas durante as aulas, utilizamos como documento norteador o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998) e alguns estudos que afirmam que a musicalização é importante nesta fase, pois permite que a criança possa experimentar e explorar diversos sons, além de proporcioná-las uma vivência musical lúdica e significativa (GONÇALVES, 2004; PARIZZI, 2006; FREIRE et al., 2007; SOARES, 2008; ILARI, 2009; FERREIRA, 2010).

Assim sendo, apresentamos a seguir, de forma resumida, os conteúdos trabalhados durante toda a prática de ensino:

| |
|--|
| <p>Prática vocal</p> <p>a) Exploração do uso de sua própria voz; b) Respiração; c) Diferenciação entre o falar, o cantar e o gritar; d) Expressão oral através de canções; e) Ritmo da fala implícito nas músicas; f) Histórias cantadas e contadas.</p> <p>Rítmica</p> <p>a) Duração do som; b) Pulsação; c) Ritmo real; d) Subdivisão rítmica; e) Andamento; f) Movimentação e dança.</p> <p>Expressão corporal</p> <p>a) Percussão corporal; b) Gestos, palmas, movimentos corporais; c) Pequenas danças.</p> <p>Percepção musical</p> <p>a) Diferenciação entre som musical e não musical; b) Altura do som; c) Exploração de sons; d) Som e silêncio.</p> <p>Apreciação Musical</p> <p>a) Audição e Concentração; b) Movimentação corporal criada para acompanhar a obra apreciada; c) Histórias cantadas e contadas.</p> <p>Prática instrumental</p> <p>a) Exploração de pequenos instrumentos de percussão (ovinhos, chocalhos, cocos, guizos, entre outros); b) Acompanhamento de canções.</p> |
|--|

FIGURA 1 – Lista de conteúdos ministrados

Procuramos ministrar as aulas de forma bastante lúdica, diversificando as atividades e envolvendo dinâmicas, brincadeiras, jogos musicais, entre outros, para que a aula se tornasse um espaço de aprendizado e diversão. Nesse sentido, Oliveira (2001) complementa que as aulas de música para crianças devem ter atividades diferenciadas e lúdicas para garantir o envolvimento dos alunos durante a maior parte do tempo e, assim, possibilitar

a realização de um bom trabalho. Para isso, pode-se incluir em uma mesma aula músicas para tocar, dançar, cantar, entre outras atividades que o professor possa programar para as aulas de música.

Quanto à avaliação dos alunos, sabemos que diante de tantas mudanças no cenário da educação musical, é imprescindível que os processos de avaliação também sejam reestruturados, pois a sala de aula passou a ser não só um lugar de receber o conhecimento, mas um laboratório onde o aluno pesquisa e descobre juntamente com a orientação do professor, como desenvolver amplamente todos esses conhecimentos. Para isso, se faz necessária uma avaliação ampla e consciente que sirva não como meio de punir o aluno nos aspectos que não foram aprendidos, mas de diagnosticar os possíveis problemas ocorrentes no processo de ensino e aprendizagem, para que haja um melhor retorno de ambas as partes.

Com relação ao processo de avaliação na musicalização infantil, Freire et al (2007) complementam que:

A avaliação não tem a função de medir, comparar, classificar, e de aprovar ou reprovar. Para contemplar as múltiplas dimensões da aprendizagem, o desafio posto passa para os critérios de avaliação propriamente ditos. O importante é compreender que cada critério deve ser coerente com a abordagem de aprendizagem no qual a experiência se fundamenta. (FREIRE et al., 2007, p. 03).

Conforme orienta a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a avaliação na educação infantil deverá ser realizada mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. No que concerne a música, podemos encontrar no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI a seguinte afirmação acerca da avaliação:

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultando de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (RCNEI, 1998 p.77).

Entendemos que o processo de avaliação do desenvolvimento infantil apresenta vários desafios, entre eles, quais aspectos devem ser avaliados, como devemos realizar a avaliação e de que maneira esta contribui para o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, procuramos levar em consideração os aspectos afetivo, social, melódico, rítmico, de concentração e o grau de envolvimento da criança em cada um desses itens.

Deste modo, procuramos observar de que maneira a criança presta atenção durante as aulas, como ela se comporta em grupo, o nível de interação com o professor, a capacidade de cantar afinado, o uso da voz de cabeça, o desenvolvimento rítmico, a capacidade de manter a pulsação, o nível de elaboração rítmica, entre outros aspectos.

As Atividades

Para o planejamento das aulas nos baseamos no modelo de plano de aula idealizado pelos integrantes do curso de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e apresentado por Barboza e Madalozzo (2011)⁷¹. Embora trabalhemos com uma rotina bem similar, fizemos algumas mudanças para que pudéssemos adaptar

71 Para maiores informações consultar BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do curso de musicalização infantil da UFPR. In: II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL/ V ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Salvador, 2011 p. 46-56.

ao nosso contexto. Apresentamos a seguir um quadro que mostra de forma resumida a estrutura utilizada durante as aulas.

| Estrutura da aula | Atividades |
|-------------------|--|
| Início | Entrada |
| Meio | Canção |
| | Canção com gesto e/ou percussão corporal |
| | Escala e/ou jogos de exploração sonora |
| | Prática instrumental |
| | Apreciação |
| | Canção com locomoção |
| Final | Relaxamento |
| | Despedida |

FIGURA 2 – Modelo de atividades

As atividades se iniciam com canções de saudação, que em geral enfatizam o nome da criança, promovendo uma maior socialização entre a turma. Em seguida, trabalhamos com atividades que estimulam a exploração sonora, a percepção melódica e rítmica, a apreciação musical, a prática instrumental, entre outras. Além disso, proporcionam uma prática musical onde a criança vivencia a música de forma lúdica. Por fim, realizamos atividades de relaxamento e despedida para finalizar a aula.

No que diz respeito a avaliação dos alunos, procuramos realizá-la através da observação e anotações de vários aspectos relativos aos alunos durante as aulas e também das atividades durante todo o processo. Como sugere Broock (2007) para analisar o desenvolvimento musical da criança, recomenda-se que o professor faça um registro de observações sobre cada criança, para que ao final do processo possa-se analisar o desenvolvimento do aluno.

Em nossa prática de ensino, a avaliação teve função não de quantificar e medir os conhecimentos dos alunos, mas sim como meio de verificar o desenvolvimento das crianças e suas respostas as atividades, bem como averiguar a eficiência dos planejamentos propostos para as aulas, sendo possível através dela, rever e reajustar conteúdos, repertórios e metodologias, para que pudessemos realizar um processo de ensino e aprendizagem realmente eficaz e significativo.

Durante todo o processo das aulas foram avaliados conteúdos musicais e atitudinais, tendo em vista que ele não visa apenas à formação musical, mas também a formação integral do ser humano. Portanto, os critérios de avaliação foram abordados considerando não apenas o nível da turma, mas também o desenvolvimento de cada aluno dentro de todo o processo, pois cada um deles traz consigo diversas habilidades e/ou dificuldades que, na maioria das vezes irão influenciar e até determinar o seu comportamento, suas atitudes e seu desempenho durante as aulas.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo relatar a nossa experiência com musicalização na educação infantil realizada na Escola de Educação Básica da UFPB. Consideramos que a realização deste projeto foi de fundamental importância não só para a nossa experiência, mas principalmente para professores e alunos da Escola de Educação Básica, onde o ensino de música até então não era realizado. Além disso, pudemos desenvolver os nossos conhecimentos sobre a educação musical na infância e, de certa forma, também pudemos dar suporte para que as professoras da Escola pudessem, posteriormente, incluir atividades musicais em suas aulas.

O projeto “Musicalização Infantil da UFPB” também nos mostrou na prática, como o ensino de música é importante na educação infantil. Assim sendo, através dessa experiência de ensino pudemos nos familiarizar mais com todos os aspectos que são inerentes ao trabalho de um educador musical, como a busca constante por diversos repertórios e atividades, o diálogo com coordenadores e professores da instituição, o planejamento das aulas, entre outros.

O projeto “Musicalização Infantil da UFPB” também nos mostrou na prática, como o ensino de música é importante para a educação infantil, não apenas em relação ao estímulo e as competências adquiridas com as diferentes atividades musicais, mas também em relação ao seu desenvolvimento de modo geral, pois as práticas musicais das crianças auxiliam tanto no desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais quanto no desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, entre outros, além de ajudar a fortalecer a relação afetiva entre as pessoas. (BROOCK, 2007).

Deste modo, concluímos este trabalho ressaltando a importância da prática de ensino realizada através da atividade extensionista na Escola de Ensino Básico da UFPB com o projeto “Musicalização Infantil da UFPB”, pois é a partir da prática que podemos vivenciar como a sala de aula realmente acontece, com todas as particularidades existentes. É assim também que vemos de fato, com a risada e o choro de cada criança, como é gratificante e proveitoso participar dessa atividade.

Referências

BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do curso de musicalização infantil da UFPR. In: II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL/ V ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Salvador, 2011 p. 46-56.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BROOCK, Angelita Maria Vander. Curso de musicalização para bebês da UFBA. In: Anais do XVII CONGRESSO DA ANPPOM. São Paulo, 2007.

CARDOSO, Silvia Helena; SABBATINI, Renato M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. Cérebro e Mente [Revista eletrônica], 11, Universidade Estadual de Campinas, out./dez. 2000.

FERREIRA, Tânia Barbosa. Diálogo entre a pedagogia e a música. Aparecida de Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/DI%C3%81LOGO%20ENTRE%20A%20PEDAGOGIA%20E%20A%20M%C3%9ASICA%20-%20Tania%20Barbosa.pdf>>. Acesso em 14 jun.2011.

FREIRE, Ricardo, et al. Aspectos da avaliação do desenvolvimento musical de crianças do nascimento aos 5 anos e seu impacto na família. *Revista da ABEM*, Campo Grande, 2007.

GONÇALVES, Alessandra de Araújo. Psicomotricidade na educação infantil a influência do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. *Universidade Candido Mendes Pós-Graduação "Lato Sensu" Projeto Vez do Mestre Psicomotricidade*, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCALVES.pdf>. Acesso em: 14 jun.2011.

ILARI, Beatriz Senoi. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibpx, 2009.

_____. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

OLIVEIRA, Débora Alves de. *Musicalização na educação infantil*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez.2001.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 39-48, set. 2006.

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

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008.

O Aboio e a Toada como Práticas Musicais na Festa do Vaqueiro: um trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa “Manifestações Musicais de Sergipe” através do PIBID

Rejane Harder

Universidade Federal de Sergipe

Rejane.harder@gmail.com

Magno de Jesus Pereira

Universidade Federal de Sergipe

magnogangae@oi.com.br

Cleidivan dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

cleiguitar@gmail.com

Resumo: O texto a seguir pretende discutir algumas das práticas musicais presentes nas festas de Vaqueiros, ou, “Vaquejada”, onde o tradicional se une ao contemporâneo formando novos contextos, se adequando as novas realidades culturais muitas vezes impostas pela indústria cultural. A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir da observação de uma das principais festas do estado de Sergipe, a “Festa do Vaqueiro” realizada há 41 anos na cidade de Porto da Folha, no Alto Sertão Sergipano, tradicional pela criação de gado, sendo parte de uma pesquisa maior, que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Manifestações Musicais de Sergipe”. Este grupo, em parceria com o PIBID vem estudando a música regional sergipana com a finalidade de produzir um livro e um vídeo didáticos que propõe o trabalho de diferentes conteúdos musicais a partir da música da terra.

Palavras-chave: Manifestações musicais; Vaquejada; Aboio; Toada.

Introdução

A pecuária é uma atividade de grande importância no estado de Sergipe. O Censo Agropecuário informou que, em 2006, 943 mil hectares foram ocupados com pastagens no Estado, correspondentes 64% do total das terras utilizadas. Atualmente, a bacia leiteira vem se concentrando notadamente no Alto Sertão, no Médio Sertão e no Baixo São Francisco .

A partir de um breve apanhado histórico é possível observar que no estado de Sergipe, o período de expansão da criação de gado se deu a partir do ano de 1607, partindo da região do Rio Real em direção as regiões onde atualmente estão localizados municípios como Tobias Barreto e Simão Dias (NUNES, 2006 p. 12). A primeira expansão das atividades pecuárias no sertão de Sergipe ocorrida no início do Século XVII teve como fator importante a invasão holandesa que estimulou a coroa portuguesa a colonizar o estado de Sergipe numa tentativa de evitar pontos vazios que facilitassem a ação dos invasores estrangeiros. Com esse objetivo, várias sesmarias foram doadas principalmente para a criação de animais (ANDRADE, 2001; NUNES, 2006, p. 108). Um novo fator que motivou

a expansão da criação de gado no estado de Sergipe ocorreu na segunda metade do Século XVIII esteve relacionado a cobiça de boas pastagens pelos Senhores de Engenho do Recôncavo Baiano. Estes senhores de engenho tiveram grande interesse na tomada das terras férteis de massapé da região para o cultivo da cana-de-açúcar. Junto com o cultivo da cana-de-açúcar vem a criação do gado, já que, “O gado era imprescindível, quer na força motora das moendas, no transporte das canas para os engenhos e açúcar para os portos de embarque, quer para alimentação das populações em contínuo crescimento” Sendo assim, “a pecuária tornar-se-ia a atividade principal dos colonizadores do território sergipano” (NUNES, 2006. p. 102, 108 e 109).

As Vaquejadas, ou Festas dos Vaqueiros são atividades culturais e de lazer intimamente relacionadas à atividade econômica da criação de gado em algumas regiões do Brasil. A esse respeito Cascudo (1993) afirma que:

As festas populares no campo estão em sua grande maioria muito ligadas às heranças de antigos sistemas de produção e às relações de trabalhos de determinada época, às quais se acrescentam as crenças religiosas e o poder político local. As festas no sertão e, mais especificamente, as festas dos vaqueiros estão ligadas diretamente ao ciclo do gado na região. (CASCUDO, 1993).

Porto da Folha, cuja Festa do Vaqueiro é sujeito da presente pesquisa, se situa no Alto Sertão Sergipano, distante 190 quilômetros da capital, Aracaju. A região é banhada pelo Rio São Francisco fazendo divisa com o estado de Alagoas. Há registro da criação de gado no local desde 1612 (NUNES, 2006, p.124).

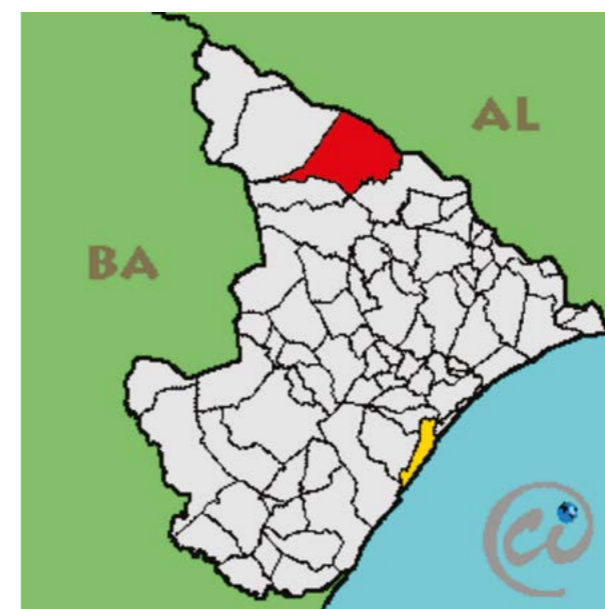


FIGURA 1 – Mapa de Sergipe com Porto da Folha em vermelho e Aracaju em Amarelo

A pesquisa em andamento aqui comunicada, que é parte do Grupo de Pesquisa “Manifestações Musicais de Sergipe”, objetiva registrar AVaquejada, uma manifestação cultural encontrada em Porto da Folha – SE, cujas práticas musicais: em especial O Aboio e A Toada estão sendo estudadas. A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), sendo escolhido como método de pesquisa a História Oral (HALBWACHS, 2006; ALBERTI, 1989.p.52). Entre os três gêneros distintos de História Oral apontados por Meihy (1996), a saber: história de vida, história oral temática e tradição oral, foi escolhida para a presente pesquisa a modalidade História Oral Temática. As principais técnicas de pesquisa consistem na observação e entrevistas,

bem como na documentação por meio de fotografias, filmagens e gravação de áudio (LÜDK; ANDRÉ, 1995, p. 33). Estão sendo ainda investigadas fontes bibliográficas e documentários sobre o tema. No momento a transcrição das entrevistas, bem como das músicas e análises das mesmas já foram finalizadas e estão sendo produzidos dois textos: um acadêmico, com o maior número de informações possíveis a respeito da Vaquejada e outro, em linguagem didática que fará parte do livro escolar e do DVD que estão sendo produzidos pelo PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A Vaquejada

A Vaquejada ou festa do Vaqueiro une a diversão e a devoção, sendo a música, um elo comum a tais funções. De acordo com o relato de Tonho de Chico, um dos fundadores da Festa do Vaqueiro em Porto da Folha, o evento foi criado em 1969 e de lá para cá a referida festa foi realizada anualmente, com exceção de 1970 devido à grande seca que assolou o sertão sergipano.

Como um exemplo do que seria uma Festa dos Vaqueiros, ou Vaquejada, segue abaixo a descrição da 41ª Festa do Vaqueiro do Município de Porto da Folha, SE, cuja observação foi feita pelos autores entre os dias 22 e 25 de setembro de 2011 durante a pesquisa de campo.

A abertura dos festejos ocorreu na quinta-feira, dia 22/09 a partir das vinte e duas horas. Na Praça Matriz houve apresentação de bandas de Arrocha e Forró em palco com uma boa estrutura de som e iluminação. Logo após, ainda na Praça Matriz, lá pelas quatro horas e trinta minutos da madrugada houve a abertura oficial da Festa. Nessa abertura, a comissão organizadora, que é facilmente identificada por estar utilizando uma roupa azul e branca, faz agradecimentos aos patrocinadores e apresenta o homenageado da festa, que neste ano foi Frei Angelino.

Após a abertura oficial os vaqueiros e outras pessoas, todos montados à cavalo ou em outros animais como jegue e boi ou ainda em carroças, percorrem a cidade em uma espécie de cortejo denominado por eles de Alvorada, onde todos acompanham um mini-trio elétrico com locutores que, entre outras funções cantam toadas e aboios.

Na chegada da Alvorada que tem como destino a Praça da Matriz acontece uma Missa em cima do palco, momento em que os vaqueiros recebem a benção do padre e em seguida participam de um café da manhã aberto para o público.



FIGURA 2 – Imagem da mesa de café da manhã

Na sexta-feira dia 23, durante à noite aconteceram apresentações artísticas tanto na Praça Matriz como em um espaço denominado de Clube do Vaqueiro.

No dia 24, pelo dia o festejo prosseguiu e ocorreu num ambiente próprio fora da cidade conhecido como Parque Nilo dos Santos, localizado na Serra dos Homens. Nesse espaço haviam dois ambientes, um com uma estrutura de palco e som onde aconteceram apresentações artísticas e outra onde aconteceu o Pega de Boi no Mato.

O Pega de Boi no Mato acontece da seguinte maneira: vaqueiros se organizam em equipes que fazem as inscrições, na maioria das vezes em dinheiro. Então cada equipe é convocada e é solto o gado que corre para dentro da caatinga. O objetivo é trazer uma espécie de coleira que é colocada no previamente no gado. As equipes vencedoras recebem prêmios que variam entre dinheiro, animais e objetos de valor como uma moto 0km.

Enquanto ocorre a “pega de boi no mato”, acontece a locução e aboios e toadas são improvisados por participantes da festa.



FIGURA 3 – Aboiador fazendo repente no Parque Nilo dos Santos

No período das últimas horas da tarde na Praça Carro de Boi aconteceram apresentações de bandas de axé music em um trio com potente equipamento de som. Já pela noite a programação musical continuou na Praça da Matriz com diversas bandas de forró e vaquejada.

No domingo pelo dia, no povoado Ilha do Ouro localizado às margens do Rio São Francisco houve apresentações artísticas com bandas de axé music em um palco armado com estrutura de som.

À tarde pelas ruas de Porto da Folha houve uma cavalgada onde várias pessoas montadas à cavalo, em jegue, boi ou em carroças acompanham um mini-trio com os locutores fazendo agradecimentos e toando.

Na Praça do Carro de Boi durante os períodos finais da tarde aconteceram apresentações de bandas de axé music. Logo em seguida, na Praça Matri, aconteceram novas apresentações de bandas que estão vinculadas a mídia de massa.

O Aboio e a Toada

O contexto musical tradicional desse evento gira em torno de três práticas: o aboio, a toada e a música de vaquejada. No entanto o objetivo do nosso trabalho é perceber as práticas musicais presentes no aboio e na toada. As demais manifestações musicais e suas interferências não farão parte de nossa análise.

A partir desta premissa, devemos de início procurar conceitos e definições sobre as práticas escolhidas. Nesse sentido, em uma definição de Aboio Cascudo afirma que,

Aboio é o canto de trabalho utilizado pelo vaqueiro para tocar a boiada durante as migrações, durante as apartações, etc., além de também ser um elemento voltado para a interação entre os próprios vaqueiros, quando estes aboiam juntos, em consonância. (CASCUDO, 1984, pg?)

De acordo com Renato Almeida os aboios seriam, “linhas melódicas calcadas sobre vogais (mais geralmente A, E, O) entoadas pelos vaqueiros conduzindo gado solto. São melodias puras que sobem, descem, encurvam-se, [...] (ALMEIDA, 1958. p. 87).

Na concepção de Mário de Andrade, o conceito do verbo aboiar seria:

(V.I; S.m). O marroeiro (vaqueiro) conduzindo o gado nas estradas, ou movendo com ele nas fazendas, tem por costume cantar. Entoa uma arabesco, geralmente livre de forma estrófica, destituído de palavras as mais das vezes, simples vocalizações, interceptadas quando senão por palavras interjectivas, “boi êh boi”, boiato, etc. O ato de cantar assim chama de aboiar. Ao canto chama de aboio. (ANDRADE, 1989. pp. 1-2).

Seguindo as premissas acima, o aboio seria o canto de trabalho utilizado pelos vaqueiros para guiar o gado pelas fazendas com vocalizações simples e com pouca utilização de palavras. A toada se utiliza dessas vocalizações acrescentando versos criados previamente.

Dentro desse universo existe também o repente, que seria a utilização desses vocalizes por pessoas que improvisam versos. Na maioria das vezes é uma disputa entre dois ou mais pessoas para ver quem melhor se destaca nos versos criados.

A Estrutura da Toada

A Toada “tradicional” realizada pelos vaqueiros não possui acompanhamento harmônico, apesar de que em alguns raros momentos encontramos pessoas com violões ou acordeons fazendo esta função, ou seja, não é uma regra.

Existem algumas formas de organização das toadas, uma delas podemos visualizar através do esquema abaixo:

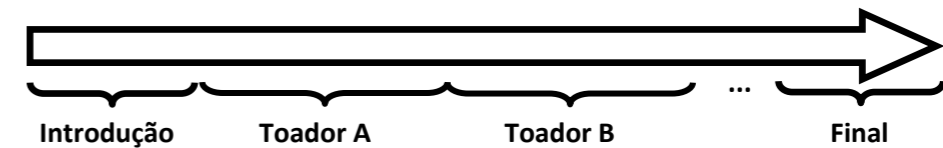


FIGURA 4 – Esquema 1

Na Introdução geralmente é realizada um aboio, vocalize utilizando vogais e/ou palavras em canto melismático, onde a última nota é sustentada por uma fermata.

Esta fermata afirma que a introdução acabou e deve se iniciar a toada, então o Toador A começa a melodia juntamente com a letra estabelecida e quando este faz novamente um aboio é o sinal de que o Toador B deve entrar.

O Toador B utiliza a mesma linha melódica estabelecida pelo seu antecessor e assim a música se desenvolve um toador após o outro, sucessivamente, até o final que pode ser realizado com os dois simultaneamente ou com o que deu início, sempre utilizando aboio.

É preciso salientar que os responsáveis pela criação e/ou execução das toadas não possuem conhecimentos teóricos- musicais, com isso eles criam suas melodias a partir do conhecimento passado de forma oral e com o contato com pessoas mais velhas.

Abaixo, temos uma transcrição de uma toada gravada por Genovitor & Niltão com título “Aboio de Repente” no CD Vozes e Toques Sergipanos.



FIGURA 5 – Transcrição de toada

Nesta transcrição percebemos que a melodia foi construída a partir do modo Lócrio, o qual fica bem nítido com a presença da 2ªm (ré b) e da 5ª dim (sol b).

Outra forma utilizada pelos toadores está explícita no exemplo abaixo:

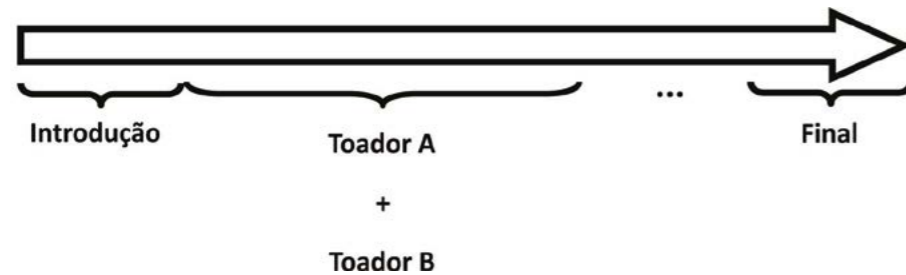


FIGURA 6 – Esquema 2

Nesse esquema a introdução continua sendo um aboio, no entanto este pode ser realizado por apenas um dos toadores ou com os dois simultaneamente.

Assim que o aboio se encerra os dois toadores simultaneamente iniciam utilizando as mesmas palavras e linha melódica, porém o único detalhe é que um dos toadores canta uma terça M acima da melodia.

Esta é a forma musical constante: sempre que se encerra uma estrofe é feito um aboio até a música ser conduzida a uma coda final que como no esquema apresentado anteriormente se encerra com um aboio.

A seguir apresentamos algumas propostas para aulas de música no Ensino Regular, que envolvem atividades de apreciação musical, criação e performance (SWANWICK) elaboradas a partir das músicas pesquisadas, a saber: o Aboio e a Toada.

Proposta de aulas nº 1: “Aboio e Toada”

Objetivos: *Apreciação Musical – Apresentar para os alunos o Aboio e a Toada com suas diferenças e semelhanças, bem como o contexto e histórico dessa manifestação musical.*

Público Alvo: *Alunos do Ensino Médio.*

Duração: *Três aulas*

Pré-requisito: *Não tem.*

Organização do espaço: *Carteiras enfileiradas.*

Organização dos alunos: *Individualmente.*

Recursos Necessários: *Datashow, Notebook, Pincel e Quadro Branco.*

Descrição da Atividade:

- *Apresentar com Auxílio de imagens e áudio uma contextualização das práticas em questão;*
- *Apontar através da audição as diferentes maneiras de produção da Toada;*
- *Apresentação do Vídeo “Aboio e Tuada, poesia do vaqueiro” dirigido por Damien Chemin e produzido pela TV Aperipê. Sergipe – 2009;*

- *Discussão sobre o vídeo;*
- *Pesquisa sobre os aboiadores e toadores da região (se existir) com entrevistas e produção de material para exposição na escola.*

Propostas de aulas nº2: “Forma da Toada”

Objetivos: *Estimular o aluno na percepção auditiva e representação gráfica das diferentes maneiras de construção de uma toada.*

Público Alvo: *Alunos do Ensino Fundamental e Médio*

Tempo: *Uma ou mais aulas*

Pré-requisito: *Aula introdutória à toada e aboio.*

Organização do espaço: *Carteiras em círculos*

Organização dos alunos: *Individualmente de início e depois separados em três grupos.*

Recursos Necessários: *Aparelho de som, três cartolinas, giz de cera com diversas cores.*

Descrição da Atividade:

- *A prática se inicia com a audição de três toadas com formas diferentes.*
- *O professor estimula a percepção dos alunos solicitando que eles anotem as diferenças de organização de cada faixa.*
- *Divisão da sala em três grupos, cada um ficará responsável pela construção de um gráfico que represente a forma musical da toada correspondente.*
- *Ao final da construção, os grupos deverão trocar seus gráficos entre si.*
- *Cada grupo terá alguns minutos para decifrar o gráfico que recebeu.*
- *Apresentações dos grupos que deverão explicar os gráficos para o resto da turma.*
- *Discussão sobre os gráficos, se eles realmente correspondem à toada indicada e se o tipo gráfico construído realmente pode representar tal toada.*

Onde encontrar exemplos de Toadas:

http://www.youtube.com/watch?v=hZrjctC_zdI

Toada Despedida do Vaqueiro / Vavá Machado e Marcolino

<http://www.youtube.com/watch?v=wuSpmI6By8U&feature=related>

Toada Boi Maracajá – Kara Veia.

Parte 2 do Documentário “Aboio e Tuada, poesia do vaqueiro” dirigido por Damien Chemin e produzido pela TV Aperipê. Sergipe - 2009 – No vídeo existem exemplos de Repente que podem ser utilizados pelo professor.

Proposta de aula nº 3: Execução e Criação Musical “Entoando”

Objetivos: Estimular o aluno na prática do canto através da Toada e estimular a criação musical através do improviso

Público Alvo: Alunos do Ensino Fundamental e Médio

Tempo: Duas ou mais aulas

Pré-requisito: Aula introdutória à toada e aboio.

Organização do espaço: Sala de aula sem carteiras.

Organização dos alunos: Em pé.

Recursos Necessários: Aparelho de som, pincel e quadro negro.

Descrição da Atividade:

- Apreciação de uma Toada;
- Divisão da Toada em Várias partes menores;
- Execução com vogais de cada parte da toada solicitando que os alunos imitem o professor;

Ex: Frase um da Toada

Professor



FIGURA 7

Aluno (por imitação)



FIGURA 8

Quando o professor perceber que os alunos estão cantando corretamente ele passa a segunda frase, e assim por diante até que toda idéia melódica seja trabalhada.

Passar a letra da toada para os alunos, encaixando com as idéias melódicas e utilizando o jogo de pergunta e resposta com as frases

Ex:

Professor Pergunta:



FIGURA 9

Alunos Respondem:

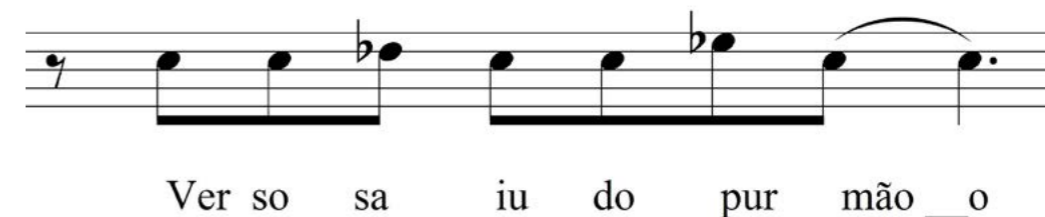


FIGURA 10

Em seguida, estimula-se a improvisação através de diferentes respostas que os alunos deverão dar à frases iniciais cantadas pelo professor. Obs. Os alunos deverão improvisar tanto com as letras como com as melodias.

Conclusão

As proposições de aulas aqui apresentadas são partes de capítulos do Livro e DVD didáticos que estão sendo produzidos pelo Grupo de Pesquisa “Manifestações Musicais de Sergipe” através do PIBID. O referido material é fundamentado no modelo de Currículo Praxial de Elliott, no qual o ensino de música deveria consistir em uma aproximação entre culturas musicais. Para o autor:

Um Currículo Praxial em música deve ser deliberadamente organizado para engajar estudantes em ações musicais (...) com uma íntima aproximação das reais culturas musicais. O currículo praxial imerge estudantes em projetos de fazer música que envolvem os padrões musicais, tradições, saberes a respeito das mesmas, aquisições de referenciais, sistemas de símbolos, gestos e estratégias criativas para a prática musical da qual esses projetos são parte (ELLIOTT, 2005, p.12).

Partindo do princípio acima é que estamos desenvolvendo este trabalho que leva o aluno à apreciação e prática musical, bem como à ampliação de seus conhecimentos e sua cultura através da música do povo sergipano, ou seja, de parte do povo nordestino e do povo brasileiro.

Referências

ALBERTI, V. (2005). Manual de História Oral. São Paulo: FGV.

ALMEIDA, Renato. História da Música brasileira. RJ: F. Briguiet, 1958.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

ANDRADE, Manuel Correia de. Espaço e tempo na agroindústria canavieira de Pernambuco. Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300020&script=sci_arttext Consultado em fevereiro de 2012.

_____, Mário de. Dicionário Musical Brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Ministério da Cultura; São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo/Editora da Universidade de São Paulo, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil, 2ª série, v.162)

CASCUDO, Luís da Câmara. A Vaquejada Nordestina e sua Origem. Recife : Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais – MEC, 1969.

_____. Verbete Vaquejada. IN: Dicionário do folclore brasileiro. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1993.

_____. Vaqueiros e cantadores. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1984.

ELLIOTT, David. J. Praxial Music Education: Reflexions and Dialogues (2005). Oxford: Oxford University Press

FURTADO, C. Formação econômica do Brasil, 15. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1977. 248 p. (Biblioteca universitária. Série 2.ª Ciências sociais, v. 23).

HALBWACHS, M. (2006) A Memória Coletiva. São Paulo: Ed. Centauro.

MAURÍCIO, Maria Laura de Albuquerque. Aboio, o canto que encanta: uma experiência com a poesia popular cantada na escola. Dissertação de Mestrado, João Pessoa, 2006.

MEIHY, J. C. S. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

NUNES, M. T. Sergipe Colonial I. São Cristóvão: Editora UFS/ Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.

SANTOS, J. A. Peleja e Festa: vaquejadas em nossa senhora da Glória – Se (1970 – 2000) – recontando a ocupação do Sertão sergipano, In: Revista Eletrônica da FJAV - ANO IV – nº 06 , setembro 2011. pp. 44-64 disponível no endereço eletrônico: <http://fjav.com.br/revista/Downloads/RevistaEletronica6Edicao.pdf> acessado no dia 03/04/2012 às 18:00hs.

SANTOS, L. A. OLIVA, T. A. Para Conhecer a História de Sergipe. Aracaju, Opção Gráfica, 1998.

SWANWICK, K. (2003). Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna.

VIEIRA, N. S. Cultura de vaqueiro: o sertão e a musica dos vaqueiros Nordestinos. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/NataSilvaVieira.pdf> Acessado no dia 04/11/2011 às 10hshs.

O Canto Coral Como Forma de Educação Musical: Uma Análise do Coral Infantil da Escola Luiz Guedes Alcoforado.

Ana Mônica Guedes Dantas Alves
Universidade Federal do Ceará
monica.ufc.93@gmail.com

Maria Goretti Herculano Silva
Universidade Federal do Ceará
goherculano@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar o coral infantil da Escola Luiz Guedes Alcoforado em Araripe-CE, refletindo a importância de se desenvolver uma atividade como essa no contexto da educação musical. Pretende-se compreender de que forma o canto coral tem contribuído para o ensino de música nesta escola e de que maneira são realizadas as atividades. A análise teórica nos permite afirmar a relevância desse fazer musical no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Musical, Canto, Coro Infantil.

Introdução

A prática musical coletiva, em especial o canto coral, é uma atividade de grande importância no contexto da educação musical. Nesse sentido surgiu o coral infantil da Escola Luiz Guedes Alcoforado no município de Araripe. O coral conta com a participação de 30 alunos do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). As atividades iniciaram-se em abril de 2011 com reuniões semanais partindo da ideia de que o canto coletivo pode contribuir de forma significativa para a musicalização dos alunos, bem como para a ampliação e desenvolvimento das habilidades artísticas.

A escola ainda não se adaptou a lei nº 11.769, que determina a música como conteúdo obrigatório em toda a educação básica, pois a mesma ainda não possui recursos suficientes, nem professores habilitados para isto. Tendo em vista as dificuldades em relação à música no ensino regular, torna-se necessário observar a escola como um todo, de modo a perceber os benefícios do canto coral para esta comunidade escolar e de que forma esta atividade se destaca no contexto educativo-musical.

Daí vem toda importância da experiência coral na escola, como forma de se fazer música com uma participação ativa dos indivíduos. O coro representa a oportunidade de construção coletiva do fazer musical através do corpo (SCHIMITI, 2003). Nessa perspectiva o presente artigo objetiva-se analisar as práticas desenvolvidas no coral infantil da escola Luiz Guedes Alcoforado refletindo os aspectos relevantes para a educação e musicalização dos alunos participantes.

Para realizar esta análise foram utilizados como base autores (as) como Loureiro (2010), cujo trabalho é voltado para a situação do ensino de música na escola brasileira; Schimiti (2003) que destaca a importância de um

coro infantil dentro e fora da escola; Fucci Amato (2007) que reflete em seu artigo a respeito das vertentes educativo-musicais do canto coral e Jetro de Oliveira (2005) que relata uma experiência sobre educação musical através do canto coral.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, onde foram feitas observações dos exercícios e reuniões do coro infantil, verificando a vivência musical dos alunos e o desenvolvimento de outras habilidades no campo da música.

Canto Coletivo: Contexto Histórico nas Escolas.

A atividade de canto coral se apresenta como uma grande manifestação educacional e um forte meio de integração social. Além de proporcionar uma vivência musical para as crianças e uma integração através do canto em grupo, estimula também a criatividade e as formas de auto-expressão, propiciando as diferentes manifestações estético-musicais, influenciando assim a apreciação artística de cada participante. No contexto histórico sabemos que muitas de nossas escolas brasileiras vivenciaram esta prática musical coletiva. Com a implantação do canto orfeônico através de Villa-Lobos na década de 30 a música ganha um espaço maior no âmbito escolar por meio do canto coral. Villa-Lobos acreditava que o país se transformaria em uma grande nação através da educação e do canto e esta ideia o levou a desenvolver esta prática educacional nas escolas públicas de todo o país. Segundo Oliveira (1996, p.66 apud LOUREIRO, 2010, p. 56):

Villa Lobos ao introduzir o canto orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar a música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar, nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.

Com isso a prática do canto nas escolas gerou uma nova forma de educação musical de um jeito muito abrangente trazendo assim mudanças e inovações no cenário educacional, abrindo espaço também para a divulgação da música brasileira. Nesse âmbito percebe-se que o canto coral foi uma das formas mais relevantes de se fazer música na escola. Loureiro (2003) ressalta que essa nova concepção de arte-educação incorporou propostas de uma escola renovada e uma nova metodologia seria introduzida para o ensino de música com base num processo ativo de ensino-aprendizagem que favorecesse o aluno.

A partir daí podemos afirmar que o coral está inserido num contexto ativo que beneficia e promove a integração e participação das crianças. Segundo Schimiti (2003, p.1) “podemos fazer música de muitas formas, mas em nenhuma delas se participa tão ativamente do “fazer musical”, nenhuma delas é tão eficaz quanto o ato de cantar.” Mas para que esta atividade tenha um efeito realmente educativo-musical devemos ressaltar a importância de se ter um compromisso com relação ao que está sendo proposto às crianças, é necessário também um preparo especial do educador e uma vivência musical de forma a perceber que procedimentos devem ser adotados para musicalizar as crianças através do canto, pois:

A atividade coral, principalmente quando direcionada à faixa etária infantil ou infanto-juvenil, requer um direcionamento do estudo por parte do líder que estará à frente do grupo para que esta não seja apenas mais uma disciplina dentro do currículo geral básico de formação, mas que seja algo diferenciador nesse processo de estruturação da personalidade, de formação do caráter, do despertar da sensibilidade e do raciocínio, de desenvolvimento do senso humanístico. (Schimiti 2003, p.2)

Nesta perspectiva o canto coral não deve aparecer apenas como uma forma de se fazer música ou como um meio de entretenimento. Ele abrange uma área muito maior, que explora as habilidades artísticas dos alunos, desenvolve um sentido educativo-musical, promove a integração e o trabalho em grupo, além de despertar uma vivência que muitas das crianças ainda não possuem já que algumas nunca tinham participado de uma experiência musical antes. A partir daí já é bem notável o quanto a música em grupo é mais que essencial na educação. Fucci Amato (2007, p.92) afirma que:

A educação musical dentro do canto coral pode ser concebida a partir da ampliação do entendimento das possibilidades de desenvolvimento musical e vocal individual, o que certamente reflete na qualidade da produção musical do coro e permite o cultivo de expectativas de realização em nível crescente de execução. Assim, a performance vocal em grupo é viabilizada por meio de concepções estéticas definidas, executadas com consciência auditiva e proprioceptiva individual em um processo educativo-musical que visa a eficiência máxima de desempenho coletivo, quer seja o grupo profissional, quer seja amador.

O coral infantil na Escola Luiz Guedes Alcoforado

O coral surgiu em abril de 2011, através de um projeto que visa implantar a música como disciplina na escola. Conta com cerca de 30 alunos do ensino fundamental de 1º a 5º ano, com uma faixa etária de 6 a 9 anos. Uma vez por semana acontecem as reuniões e o coral se apresenta em eventos escolares e datas comemorativas. Os encontros e ensaios não são apenas para cantar. É desenvolvido todo um trabalho de técnica e preparação vocal direcionada a voz das crianças, e são realizadas aulas sobre o som e a voz. As atividades são voltadas para a educação musical e isso promove aos alunos uma vivência, despertando a criatividade e percepção, articulando também as outras artes já que,

A educação musical não pode estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que atividades musicais que envolvem o canto, a dança, o movimento e a improvisação já fazem parte do ambiente de crianças e jovens (...). São manifestações de grande valor que merecem ser consideradas na formação cultural e educativa dos alunos e dessa forma com reais possibilidades de constituírem uma vertente fundamental do ensino. (Loureiro 2010, p.144)

Mas sabemos que a busca por um currículo inovador requer motivação no desenvolvimento de novas propostas e na realização de atividades e atitudes que visem, principalmente, proporcionar um gosto e um senso crítico-musical nos alunos. Assim deve-se analisar cuidadosamente que tipo de consciência musical as atividades de canto podem gerar nas crianças que participam e qual o papel da música neste contexto. Para realizar esta análise foram feitas observações dos ensaios do coral e foram coletados alguns depoimentos de alunos e do núcleo gestor da escola.

Durante os ensaios foi extremamente perceptível a intensa participação das crianças. Os encontros sempre iniciam com exercícios corporais seguidos de um aquecimento vocal e após isso executam algumas músicas para apresentações ou aprendem novas canções. O repertório do coral é sempre unísono, já que este ainda está em estágio inicial, onde se pretende primeiro levar as crianças a compreenderem o som e a produção musical em conjunto. A cada passo dado vão sendo introduzidos novos desafios que servem também para avaliar o aprendizado dos alunos participantes.

Vale ressaltar que não é tarefa fácil desenvolver um trabalho musical direcionado com crianças, pois há muitas questões a serem consideradas. Não se pode simplesmente impor as atividades, é necessário haver afeto e conquista da atenção dos alunos por parte de quem está à frente do coral. Além disso, é preciso usar uma linguagem clara e objetiva, em um nível que a turma possa compreender tudo que deve ser feito, como e por que. Nesse momento

Todo cuidado é pouco para que não permaneçamos passivos e alienados diante das múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Devemos estar atentos para não nos perdermos num emaranhado de procedimentos que ao invés de avançar na compreensão dos elementos constituintes da linguagem musical nos leve a situações embaraçosas da organização das experiências musicais, imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem musical. (Loureiro 2010, p.176)

Outro fator a ser considerado é o pouco conhecimento musical da maioria das crianças, levando em conta o fato de estarem em um processo de total iniciação musical, pois a escola ainda está se adaptando as exigências da lei quanto ao ensino de música. Mesmo sem essa vivência prévia por parte dos alunos, observa-se que os mesmos já desenvolvem as habilidades necessárias como o ritmo e já compreendem as propriedades sonoras, o que demonstra que o coral é uma grande forma de promover a educação musical principalmente num ambiente escolar.

Palavras dos Alunos e Núcleo Gestor

Durante as observações das reuniões do coral infantil foram coletados depoimentos de alguns alunos e do núcleo gestor da escola sobre o desenvolvimento do canto coletivo na escola e qual a opinião de cada um a respeito. Aos alunos foram propostos os seguintes questionamentos:

* Você gosta de fazer parte do coral?

* É uma atividade importante?

É de extrema importância analisar neste contexto as respostas dadas pelos alunos. Elas indicam os possíveis efeitos que o coral está proporcionando para a aprendizagem das crianças. Algumas das principais respostas foram:

“Gosto do coral. A gente canta, faz exercícios, tem que soltar a voz. Eu aprendi que a música transforma o nosso corpo.” (Aluna I, 7 anos)

“É muito legal. Estou sempre aprendendo novas músicas.” (Aluno II, 7 anos)

“A gente canta no coral, mas a gente também dança às vezes. Acho bonito quando todo mundo canta junto.” (Aluna III, 6 anos)

“Música é uma coisa muito boa. A gente aprende coisas legais. Tem que prestar bastante atenção.” (Aluna IV, 7 anos)

Ao analisar estes simples depoimentos pode-se perceber que as crianças, cada qual ao seu modo, sabem distinguir o valor da música e a importância de participar de uma atividade como essa. O núcleo gestor da escola considera como essencial esse fazer musical:

A importância não está somente no fato de que o coral promove a educação musical, mas também na árdua participação dos alunos e no desenvolvimento das habilidades artísticas que muitos deles possuem mas que até então não haviam desenvolvido. Tem sido uma ótima experiência para a escola como um todo. A capacidade de aprendizagem deles principalmente ligada à música é incrível. (Núcleo Gestor- Escola Luiz Guedes Alcoforado)

Nesse sentido podemos compreender que o canto coral, contribui de forma efetiva para a educação musical desta escola. A partir de agora esta atividade “que na maioria das vezes é vista apenas como atividade extracurricular, preenchendo um espaço de lazer, recreação e experiência estética, sem a preocupação de prover ao aluno uma experiência educacional estruturada” (Oliveira 2005) passa a ser um exercício de grande relevância no contexto educativo-musical.

Considerações Finais

A música em si já é essencialmente importante não só no contexto educativo, mas também no contexto cultural, étnico e social. Ela é responsável por causar sensações e estimular a criatividade e o desenvolvimento artístico. Assim podemos afirmar que desde a infância a música proporciona um sentido amplo da arte se for direcionada e voltada para provocar uma apreciação e um senso crítico na criança. Neste sentido educativo o canto coral se insere. Não deve ser visto apenas como um exercício musical qualquer, como uma atividade extracurricular, ou apenas como um meio de entretenimento.

O canto abrange espaços bem mais relevantes que vão desenvolver outras habilidades principalmente nas crianças. Mas para que tenha um real efeito é preciso ser desenvolvido um trabalho que contemple os alunos de forma que estes também possam sentir e adquirir uma vivência na música. E só a partir daí podemos considerar que esta atividade transforma o âmbito escolar. Pode-se concluir que o coral da Escola Luiz Guedes Alcoforado está a cada dia buscando crescer dessa forma. Promovendo a integração dos alunos, tentando musicalizar e proporcionar uma nova forma de se fazer música e acreditando também que a partir desta iniciativa as crianças desta escola possam absorver mais conhecimentos buscando não só apenas cantar, mas acima de tudo despertar para um novo conceito artístico e educativo-musical.

Referências

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

AMATO, Rita Fucci. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. Opus Goiânia, 2007.

SCHIMITI, Lucy. **Regendo um coro infantil**. Artigo extraído da Revista Canto Coral, Ano II, N° 1, 2003.

OLIVEIRA, JM de. **Projeto Cuco: construindo a educação musical pelo canto coral no currículo escolar**. XIV Encontro Anual da ABEM. 2005.

O cenário da Educação Musical na rede pública de Juazeiro do Norte

Cícero Wagner Oliveira Pinheiro
Universidade Federal do Ceará
wagnerguitar1@gmail.com

Maria Goretti Herculano Silva
Universidade Federal do Ceará
goherculano@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma discussão sobre o ensino de música nas escolas da rede pública de Juazeiro do Norte/ CE. Nessa perspectiva, realizou-se uma investigação a fim de verificar como tem acontecido o processo de inserção do conteúdo de música na disciplina de artes, conforme rege a Lei nº 11.769/08. Outros aspectos relacionados com a educação musical também são debatidos neste trabalho. A pesquisa teve como proposta metodológica o estudo de caso, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas com as diretoras das escolas investigadas. Constatou-se após o estudo, que uma das maiores dificuldades encontradas pelas escolas investigadas no cumprimento, ainda que parcial, da referida lei, tem sido principalmente a falta de professores habilitados, para trabalhar de acordo com as especificidades da área.

Palavras-chave: Ensino de Música, conteúdo obrigatório, Educação Básica.

Introdução

Têm sido levantadas inúmeras discussões na área da educação musical, principalmente após a aprovação da Lei nº 11.769/08, que tem mobilizado vários profissionais ligados a educação musical, desde professores de música a pessoas envolvidas com esta proposta de ensino da música. As questões mais suscitadas se referem tanto às políticas responsáveis pela sua inserção na educação básica como também a vários outros pontos que precisam ser avaliados e discutidos sobre o cotidiano destas mudanças no âmbito escolar (DEL BEN, 2009).

A aprovação e todo o processo de implementação da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 é de fato um marco muito importante para a educação musical no Brasil, pois traz consigo uma série de questionamentos inerentes a sua efetivação na educação básica.

Observa-se, pois, que a partir do momento em que a música se torna conteúdo obrigatório na educação básica não se pode deixar de analisar tudo o que envolve esta nova realidade, como por exemplo, a falta de professores graduados/licenciados para ministrar a educação musical de acordo com a demanda de vagas de cada cidade. Surgem ainda questões como: de que maneira os gestores das escolas pensam em trabalhar e promover a educação musical e quais suas propostas de ensino para esta nova realidade? Como a educação musical contribui para a transmissão e formação de novos valores sociais, culturais e profissionais?

O presente artigo surge de tais inquietações, suscitadas no contexto da disciplina Pesquisa em Música, em que fomos instigados a compreender como esse momento histórico de inserção da música no currículo de escolas da rede pública de Juazeiro do Norte tem acontecido. Apresenta como proposta investigar escolas desse município, com o intuito de verificar se já estão trabalhando segundo a normatização da Lei nº 11.769/08, ou seja, se tem adotado a educação musical como conteúdo obrigatório da disciplina arte. Pretende-se ainda, a partir desta pesquisa, gerar uma discussão sobre as políticas da educação musical nesta cidade, analisando o trabalho que já vem sendo feito nas escolas pesquisadas.

Após pesquisar e fazer um mapeamento da literatura disponível sobre esta temática e sobre outros assuntos que estão intrinsecamente ligados à educação musical, ficou clara a legitimidade do tema pela importância de se estar vivenciando um momento histórico no contexto da inserção da música na educação brasileira.

Tomou-se então, como locus da pesquisa, as seguintes escolas: E. E. F. M. Presidente Geisel e E. E. M. Governador Adauto Bezerra. Seguindo um roteiro de perguntas e questionamentos sobre o tema foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, buscando coletar dados de cunho qualitativo. Desta forma, a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, por permitir um amplo detalhamento da questão estudada (GIL, 2002) e por observar o fenômeno no campo social, não o discutindo apenas do ponto de vista da teoria.

Contextualizando o ensino de música em escolas brasileiras

Reportando-se ao contexto histórico, observa-se que, na primeira metade do século XX o Canto Orfeônico deu início ao ensino de música nas escolas do Brasil. O projeto tinha como objetivo inicial popularizar o saber musical através do sistema público de ensino. No entanto, só começou a ser conhecido com o trabalho do músico Heitor Villa-Lobos que em meados de 1930, conseguiu implantar a música no ensino público. O Canto Orfeônico, nesse período, caracterizou-se pela não exigência de conhecimento musical ou treinamento vocal prévio e por reunir grandes concentrações de cantores. Seu caráter de civilidade e ao mesmo tempo de valorização ao que é nosso, instituiu um repertório de cunho cívico e de músicas brasileiras, como eixo central de sua proposta.

Segundo Goldemberg, os principais aspectos que determinaram a saída do canto orfeônico nas escolas foram: as conotações de caráter políticos, a falta de capacitação pedagógica adequada e a falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada (GOLDEMBERG, 1995). Sendo assim, era inevitável seu desaparecimento gradativo no ensino da época.

Após décadas sem a educação musical estar presente oficialmente como conteúdo obrigatório no currículo das escolas públicas, no dia 18 de agosto de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva decretou e sancionou a Lei nº 11.769, que altera a Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da música na educação básica. Esta conquista no campo da Educação Musical se deve muito às lutas e pesquisas empreendidas pelos educadores musicais. Vale ressaltar também a importância da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, que deu espaço e voz aos que empreenderam essa luta pelo reconhecimento do importante papel social, educacional e cultural, da música no sistema público de ensino.

Em agosto de 2011 o prazo de três anos estabelecido para adaptação das escolas à mudança se encerrou, e poucas foram as escolas que realmente cumpriram o instituído pela lei. Isso tem sido tema de discussão em todo o país e é muito bem retratado no capítulo *Panorama Musical Brasileiro*, do livro *Música na Escola*, organizado por Gisele Jordão, Renata Allucci, Sergio Molina e Adriana Terahata e publicado esse ano.

Nesse caso, é fundamental refletir sobre as principais questões que envolvem tais discussões, a começar pelo questionamento da real importância da educação musical na formação de crianças e adolescentes ao longo do ensino fundamental e médio. A esse respeito, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo faz a seguinte exposição:

A obrigatoriedade da música como conteúdo escolar representa a democratização do acesso à educação musical. A partir da Lei nº. 11.769/08 todo o cidadão brasileiro que passa pela escola terá oportunidade de vivenciar experiências musicais como parte da sua formação educacional. Este acesso à formação musical pretende ampliar a experiência educacional na escola e, eventualmente, também poderá indicar caminhos profissionais para aqueles que desejarem assumir uma carreira no campo da música. Mas o objetivo

principal da música na escola é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida. (FIGUEIREDO, 2011, p. 5).

Este contato com a música na escola também deve fazer com que os jovens possam ter acesso as mais diferentes formas de produção humana. Isso porque deve-se considerar que há diversas culturas musicais que são patrimônio da humanidade e devem ser (re)conhecidas sem preconceito, tanto pela sua importância histórica e teórica quanto pelo simples direito de ter contato com as mais variadas formas de fazer arte no campo da música. Desta forma, esta experiência de conhecimento possibilitará aos jovens um amadurecimento em suas escolhas em vários aspectos e com certeza contribuirá para a formação de pessoas mais democráticas e atentas às necessidades do próximo.

Outro ponto importante, nesta discussão, são os benefícios que o ensino de música proporciona no desenvolvimento de outras áreas na vida dos jovens alunos e o que a comunidade espera deste ensino. Luciana Del Ben cita algumas experiências a partir do trabalho com a Educação Musical:

(...) temos aprendido com diferentes trabalhos que, muito além de desenvolver o domínio de conteúdos e habilidades musicais, os vários participantes da comunidade escolar esperam que a música cumpra as funções de transmissão de valores e tradições socioculturais; integração e cooperação entre as pessoas; desenvolvimento psicológico, motor e de capacidades cognitivas gerais; auxiliar na apropriação de conteúdos de outras disciplinas curriculares; acesso aos modos de vida de diferentes grupos socioculturais; desenvolvimento do respeito às diferenças e de valores e práticas democráticas; enfim, que a música contribua para o desenvolvimento global dos alunos como seres humanos e membros da sociedade. (DEL BEN, 2009, p. 127).

Nota-se que, há um grande desafio a ser enfrentado pela educação musical, em seu mais amplo sentido. De fato, o ensino de música contribui muito em todas estas questões citadas acima. Contudo, ainda que a Educação Musical possibilite uma amplitude de experiências e proporcione um valioso aprendizado, não se pode esperar e transferir ao ensino de música a responsabilidade de resolver problemas, que existem na escola, decorrentes de todo um processo histórico.

A música já se afirma por si só como algo indispensável para o dia a dia do homem nos mais amplos sentidos. Todavia, não se pode dar créditos para a educação musical somente pelo fato de ajudar a acalmar e alegrar as crianças ou porque ela complementa e auxilia no desenvolvimento de outras disciplinas, demonstrando também seu papel interdisciplinar. (BEYER, 2001; FUKS, 1993; DEL BEN; HENTSCHKE, 2002; SOUZA et. all., 2002; TOURINHO, 1994).

Tal cenário demonstra a necessidade de dar-se continuidade a pesquisas e debates sobre as melhores formas de trabalhar a música na educação básica, como já vem sendo feito por vários pesquisadores da área. Desta forma, a música poderá alcançar seu devido lugar na escola através de políticas bem elaboradas, sendo valorizada dentro de seu contexto e conhecimentos específicos.

Dialogando com as escolas

Buscando compreender esse momento histórico em que a música deve ser inserida como conteúdo obrigatório, na disciplina artes, em escolas de Juazeiro do Norte, entrevistamos as diretoras das escolas E. E. F. M. Presidente Geisel e E. E. M. Governador Adauto Bezerra. Procuramos compreender a partir da fala das entrevistadas, como tem se dado esse processo, com todos os desafios propostos, dificuldades encontradas e como a escola tem recebido essa proposta do ensino de música tomando parte do seu cotidiano.

Dentre as dificuldades encontradas podemos começar falando a respeito do material que as escolas receberam para efetivar o ensino de música na sala de aula. Segundo a diretora Nágila Kellen, todas as escolas estaduais receberam do governo um kit de instrumentos para utilizar nas aulas, conforme esclarece a tabela abaixo:

| Instrumento | Quantidade |
|-----------------------|------------|
| Violão acústico | 3 |
| Teclado | 1 |
| Flauta doce – Soprano | 10 |
| Timba pequena | 2 |
| Pandeiro | 2 |
| Triângulo | 2 |
| Afoxé | 2 |
| Surdo mor com baqueta | 2 |
| Repique | 2 |
| Ganzá | 2 |
| Reco-reco | 2 |
| Agogô | 2 |
| Atabaque | 2 |

A dificuldade apresentada refere-se aos professores que ministram a disciplina de criar uma vivência musical com uma turma com cerca de quarenta alunos para um número tão reduzido de instrumentos. Isto nos remete a um problema maior que é a falta de qualificação destes professores sem formação específica.

Na escola E. E. M. Governador Aduato Bezerra, a diretora Rosa Maria também fala sobre as dificuldades inerentes ao processo de implantação da Lei nº 11.769/2008, dando destaque para a ausência do profissional licenciado em música na região. Nesta escola, há várias atividades envolvendo a música, no entanto, assim como na Presidente Geisel, ainda não há o ensino regular e adequado de música como conteúdo na disciplina Artes.

Oportunamente, outro ponto que começamos a discutir é a respeito da falta de profissionais licenciados em música nesta cidade, considerando que a maioria dos músicos graduados são bacharéis e optam por ensinar num contexto que não seja a rede pública. Sobre isso, Maura Penna expressa:

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc. -, optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento. Sem dúvida, as condições salariais e de trabalho influem nesta situação. No entanto, é preciso considerar que a desvalorização do magistério é uma questão geral e ampla, e os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical. (PENNA, 2002, p. 17).

Além da questão da remuneração que afeta toda a classe de professores, e que tem sido um assunto muito discutido atualmente entre a classe e o governo, os docentes encontram muitas dificuldades para efetivar o ensino em sala de aula. Isso se deve a falta de estrutura nas escolas públicas em vários aspectos, como por exemplo, uma sala adequada para o ensino de música, auditório com equipamento de som para realizar apresentações ou mesmo equipamentos para realizar audições em sala.

Segundo observação da diretora Nágila, o profissional de artes que passar no concurso terá de dar aula em mais de uma escola para cumprir sua carga horária mínima. Isto dificulta o trabalho do professor que deverá ensinar em várias escolas, tendo que enfrentar problemas também com choque de horários. Demonstra-se assim outra falha na proposta de ensino desta disciplina na escola e que deve ser reavaliada para facilitar o cumprimento da lei e melhor adequação do trabalho do professor de música.

Outro assunto abordado nesta pesquisa e que está ligado à ausência e formação do profissional graduado em educação musical é sobre o veto do Art. 2º da Lei n. 11.769/08, que dispunha que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área. Este tema ainda está sendo bastante debatido por muitos pesquisadores.

Uma das razões apresentadas para que o Art. 2º fosse vetado é a alegação da impossibilidade dos diversos profissionais de música, sem formação acadêmica, em ministrar tal conteúdo. No entanto, esse motivo é contraditório à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que estabelece a necessidade da formação dos profissionais da educação no Artigo 62:

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

Entendemos que realmente se faz necessário uma formação específica para que o professor de música tenha plena capacidade de efetivar o ensino na educação básica. É através do curso de licenciatura que ele terá a oportunidade de ter uma formação adequada para trabalhar neste contexto. A este respeito, Luciana Del Ben faz o seguinte comentário:

A primeira parte do veto, portanto, contradiz a própria LDB. A formação em curso de licenciatura plena é exigida de todo e qualquer professor da educação básica, seja aquele que vai ensinar música, língua portuguesa, matemática ou qualquer outra área de conhecimento prevista na LDB. (DEL BEN, 2009, p. 112).

Não se pode negar a contradição proposta pelo veto, contudo é importante perceber que no atual momento pode-se considerar que ele tenha sido oportuno, devido ao pequeno número de professores licenciados em música para a grande demanda de profissionais necessários ao ensino de música nas escolas brasileiras.

Conclusão

A discussão aqui apresentada demonstrou que ainda falta muito trabalho por parte dos profissionais da área e também a necessidade de políticas educacionais melhores elaboradas para que de fato o conteúdo de música seja reconhecido e inserido regularmente na educação básica da cidade de Juazeiro do Norte.

O maior obstáculo apresentado pelas escolas têm sido encontrar o professor licenciado em música na região, disposto a trabalhar na educação básica. Isto se deve muito à desvalorização da classe docente, por parte do governo e também pelas dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula.

É necessário, portanto, que sejam criadas políticas capazes de reverter esta situação a ponto dos professores

serem respeitados e valorizados pela sua contribuição na construção de conhecimentos, fazendo com que desperte o interesse nestes em ensinar em escolas públicas.

Todavia, pudemos constatar alguns avanços em relação ao assunto nesta cidade. Dentre os quais, o interesse de alguns professores, diretoras e alunos das escolas públicas em ter a educação musical presente na disciplina de artes. Isso pode ser percebido no fato de que mesmo não tendo ainda o profissional licenciado na área, as escolas buscam ministrar a educação musical através de outros professores que se identificam com este conteúdo para que a música não fique fora da proposta curricular.

Outro ponto positivo foi a chegada do curso de licenciatura em música pela Universidade Federal do Ceará na região do Cariri, pois dará início à formação de profissionais para atuar como legítimos educadores musicais, capacitados para trabalhar num contexto específico, levando em consideração as relações que a educação musical mantém com a sociedade.

Referências

BEYER, E. O formal e o informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394. de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

DEL BEN, Luciana Marta. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº. 11.769/2008. Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, v.2, p. 110-134, 2009.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical e Legislação Educacional. TV Escola/ Salto para o futuro. Educação Musical Escolar. Junho 2011.

FUKS, R. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. (Fundamentos da Educação Musical 1). Porto Alegre: UFRGS, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico no Brasil. Revista Pro-Posições, v.6, n.3, p.103-109, 1995.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM. Porto Alegre. v.7, p. 07-19, set. 2002.

SOUZA J. et. al. O que faz a música na escola? Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).

TOURINHO, I. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual da escola. *Boletim do Nea*. Porto Alegre, n. 2, 1994.

O ensino de Música na educação básica das escolas da rede pública municipal de Mossoró-RN: Formação docente e estratégias de ensino

Claudia Maria Azevedo Xavier
Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire
clau.musica@hotmail.com

Resumo: No Brasil, as atuais perspectivas relacionadas ao ensino de música dentro das escolas regulares têm como característica uma proposta de democratização da educação musical, sobretudo com a implementação da Lei 11.769/08 que torna obrigatório o ensino de música dentro do componente curricular Artes. Neste sentido, o projeto de pesquisa aqui apresentado tem como objetivo compreender a real situação do ensino de música nas escolas municipais da cidade de Mossoró-RN, investigando até que ponto a legislação e as novas metodologias de ensino de música são postas em prática pelos profissionais responsáveis. Compreendendo a amplitude dessa pesquisa que abrangerá em média 30 escolas - cerca de 87% das escolas municipais de Mossoró – definimos esta investigação como uma pesquisa panorâmica, cujas principais ferramentas são a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Num segundo momento, será realizado o acompanhamento de algumas atividades pedagógico-musicais ministradas por esses profissionais. Vale ressaltar que para a realização desta investigação contaremos com auxílio do grupo de pesquisa Perspectivas em Educação Musical vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Com a realização deste trabalho procuramos investigar e contribuir com a realidade local, pois, a partir desse diagnóstico poderemos pensar em soluções referentes à formação continuada, elaboração de material didático entre outros aspectos.

Palavras-chave: Educação musical; Escola; Pesquisa panorâmica.

Introdução

Na atual conjuntura, muito se tem falado sobre o ensino de música nas escolas regulares, devido à implementação da Lei 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Conforme essa nova legislação, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008), de todas as escolas públicas e privadas do país. Este é sem dúvida um momento de grande relevância para área de educação musical, porém, sabemos que somente a mudança na legislação em si não é suficiente para que essa Lei ultrapasse os limites da burocracia e torne-se realidade. É preciso uma grande somatória de esforços de entidades, estudantes e profissionais da educação musical de todo o País para fomentar a reflexão e discussão acerca da prática do músico-educador, no intuito de compreender melhor essa nova conjuntura e de contribuir de forma mais consciente e efetiva nesse processo.

Nesse novo contexto, um dos grandes desafios a ser enfrentado tem sido a formação dos professores, já que conforme essa Lei, a música poderá ser ministrada por qualquer professor, com ou sem formação específica na área. Por isso, a busca de novas alternativas e propostas pedagógicas são de fundamental importância para a garantia de resultados satisfatórios, sobretudo, considerando a complexa realidade do Brasil, desde a sua grande dimensão territorial, até seus múltiplos aspectos socioculturais e econômicos.

Diante de toda essa complexidade é que os educadores musicais da cidade de Mossoró, através do Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande

do Norte, promoveram no ano de 2009, o VIII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Esse evento é direcionado a estudantes, professores e pesquisadores e reuniu na cidade, pessoas de todo o Nordeste brasileiro e de outras regiões do País, para discutir “O Ensino de Música na Educação Básica: Compromissos e Perspectivas a Partir da Implementação da Lei 11.769/08”.

Esse foi o marco inicial de muitas outras atividades que o grupo promoveu na Cidade, tais como: O I Festival Oficina de Música; A I Semana de Educação Musical da UERN; O I Fórum Mossoroense de Educação Musical e o IIº Festival Oficina de Música. Nesses eventos, o tema do ensino de música nas escolas regulares permaneceu em foco nas principais discussões, e grande parte das palestras, minicursos e oficinas foram direcionados para a capacitação dos professores generalistas e arte-educadores da rede pública de ensino.

O conjunto dessas ações, juntamente com os nossos questionamentos sobre essa nova realidade nos evidenciou a necessidade de uma pesquisa que viesse a revelar características reais sobre o ensino de música nas escolas públicas locais. Assim, este projeto de pesquisa surgiu com a necessidade de compreendermos como está se dando esse processo na cidade de Mossoró, tendo como foco principal a formação do professor e suas estratégias de ensino.

A educação musical nas escolas regulares de ensino

Podemos dizer que a trajetória do ensino de música nas escolas regulares do Brasil foi marcada pela instabilidade devido às várias mudanças ocorridas em sua legislação. Entretanto, uma das primeiras iniciativas na área de educação musical nas escolas regulares ocorreu com o maestro Heitor Villa Lobos através do Canto Orfeônico, na década de 1930, tornando-se referência dessa atividade profissional em sua época. O canto orfeônico teve seu início no Rio de Janeiro, onde obteve grande êxito, e, embora tenha sido criado com o intuito de abranger todo país, esse bom desempenho não ocorreu no restante do país devido a sua grande extensão territorial e divergências socioculturais. Por outro lado, houve algumas dificuldades práticas relacionadas à qualificação dos professores, por isso o canto orfeônico “[...] acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação” (PCN, 1997).

Segundo Amato (2008), o Canto Orfeônico permaneceu exercendo fortes influências, mesmo após a sua extinção oficial na década de 60, quando foi substituído pela disciplina Educação Musical, por força da LDB nº 4.024 de 1961. Essa nova Lei foi instaurada durante o regime militar, e, conforme Fonterrada (2008), durante essa legislação, a música era uma disciplina optativa, dependendo da escola a sua inclusão ou não no currículo. A Lei 4.024/61 durou somente uma década, sendo substituída pela Lei 5.692/71, que torna obrigatório o ensino de Educação Artística. Esta nova disciplina traz em sua essência, algumas características como o tecnicismo e a polivalência (PENNA, 2004;). Diante disto, a autora comenta:

[...] o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. [...] Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. (PENNA, 2004, p. 22).

Ou seja, embora a Lei 5692/71, teoricamente, garanta o espaço da música dentro do ensino das artes, na prática, o ensino polivalente acaba vindo em detrimento do ensino da música. Sobre este assunto, Fonterrada 2008, faz críticas ainda mais severas. Para a autora, desde a implementação da Lei 5692/71, o Brasil passou por mais de três décadas de “jejum musical na escola”, conforme afirma a mesma:

[...] há mais de 30 anos, sua presença na escola vem sendo prejudicada; ao perder sua autonomia e passar a ser considerada um dos ramos das linguagens expressivas, confundiu-se ‘interdisciplinaridade’ com ‘polivalência’ (...) a música praticamente desapareceu das escolas, tanto no curso fundamental, quanto no curso médio e os exemplos em contrário podem ser vistos como exceção à regra. (FONTERRADA, 2008, p. 270).

Na década de 90, a partir da promulgação da LDB 9394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional, a Arte é considerada como componente curricular obrigatório da educação básica, conforme diz o artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Com essa Lei, as modalidades artísticas dividem o mesmo espaço dentro de uma única disciplina, o que torna o ensino de música nas escolas quase opcional. Assim, a música vai cada vez mais se distanciando do âmbito escolar, pois, “Desde que o ensino de música deixou de ser obrigatório nas escolas (com o fim do canto orfeônico e, mais tarde, sua inclusão na educação artística), essa área vem sendo desprestigiada ou, mais do que isso, afastada do currículo escolar” (LOUREIRO, 2003, p 28).

De 1998 a 2000, o MEC lançou os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, com o objetivo de subsidiar o trabalho dos educadores, através de propostas pedagógicas referentes a cada disciplina. Na verdade, o grande diferencial não está nas leis, mas sim, no novo paradigma, frente ao ensino das diversas linguagens artísticas. Conforme Fonterrada (2008), uma das críticas em relação aos PCNs, é o fato de sua elaboração ter ocorrido com base na de um currículo implantado na Espanha, desconsiderando assim, a realidade brasileira na sua elaboração. Outra crítica feita pela autora aos PCNs é referente à indefinição da área de música. Críticas semelhantes encontrou também Amato, quando ela afirma que:

[...] também não contribuem para uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada em sala de aula e não definem se o professor de arte deve ter uma formação geral, com o conhecimento das várias linguagens artísticas, ou se deve ser especializado em uma só modalidade [...] (AMATO, 2006, p. 154).

Diante de tantas críticas, compreendemos que os PCNs não dão conta de toda a diversidade cultural do Brasil, mas também não podemos negar sua contribuição para a consolidação da educação musical nas escolas, dentro da disciplina arte.

Devemos lutar pela permanência do ensino de música no currículo escolar, por compreendermos a sua importância no âmbito educacional, todavia, não podemos esquecer-nos de questionar seu real significado e função social. Para Fonterrada,

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe oportunidade 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. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p.117).

Concordamos que a Arte contribui efetivamente no processo educativo e na formação humana, e, isso se dá pela capacidade que a Arte tem de fazer fluir a expressão do que nos há de mais íntimo e peculiar, pois, conforme afirma Duarte Jr, “A arte é uma tentativa de concretizar em formas, o mundo dinâmico do sentir humano” (DUARTE JUNIOR, 19863, p.49), por isso mesmo, a Arte pode e deve ser utilizada no contexto escolar, como grande aliada na educação dos sentimentos humanos. Neste sentido, a música, enquanto linguagem artística, é uma ferramenta de educação, transmitida por meio da arte que se torna imprescindível neste contexto.

Enfim, compreendemos a educação musical como uma experiência estética, formativa e educativa, que através de sua prática contextualizada no processo ensino-aprendizagem, atua de forma dinâmica e interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, contribuindo de modo significativo nos mais variados aspectos humanos e sociais, fato este que justifica a sua definitiva inserção e permanência na educação básica das escolas regulares e no processo educativo como um todo.

Considerando os aspectos acima discutidos e levando em consideração o novo paradigma do ensino de música presente nos documentos oficiais (LDB e PCNs), torna-se necessário um diagnóstico dessas situações de ensino para que possamos pensar em ações que melhorem e garantam a efetivação da educação musical nos espaços formais em questão.

Nessa perspectiva, pensando na melhor forma de contribuir para o desenvolvimento do ensino de música no município de Mossoró, definimos como problemática a ser respondida neste trabalho: Qual a real situação do ensino de música nas escolas regulares da rede municipal da cidade de Mossoró-RN, sob a perspectiva da formação docente? Quais as principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas de artes/música?

A importância da pesquisa para o município de Mossoró

Conforme sabemos, a pesquisa científica é um elemento essencial em qualquer área do conhecimento, pois, é através dela que podemos desenvolver um trabalho de modo mais eficiente, alicerçado em fatos que melhor norteiam nossas ações, portanto, este estudo representa mais um avanço na produção do conhecimento da área de educação musical, principalmente, no que diz respeito à realidade da cidade de Mossoró, pelo fato de gerar um conhecimento atualizado do cenário local, pós Lei 11769/08, já que o único estudo existente nessa área é anterior a agosto de 2011, data limite para cumprimento da referida Lei.

Embora esse tema seja recorrente em âmbito nacional, esse estudo poderá dar uma grande contribuição para os arte-educadores e músico-educadores locais, no sentido de fazê-los conhecer previamente o contexto de sua atuação profissional, como também pensar ferramentas que os auxiliem em suas práticas, levando-os a criação de novas estratégias de ensino musical e a construção de material didático muito mais condizente e mais próximo da realidade dos nossos alunos.

Portanto, essa pesquisa pode ainda refletir na formação continuada, no sentido de contribuir para novas reflexões e novos rumos, no desenvolvimento de ações por parte das universidades e de outras instituições competentes, que possam contribuir de modo mais efetivo na formação dos professores generalistas que trabalharão com essa disciplina.

Nessa perspectiva, acreditamos na importância dessa pesquisa para a Prefeitura Municipal de Mossoró no sentido de se fazer conhecer o perfil de seus profissionais na área em questão, bem como as principais dificuldades encontradas em suas práticas docentes. Os resultados dessa pesquisa poderão servir de base para o planejamento de

ações ligadas à formação continuada dos professores, através de oficinas, cursos de capacitação ou outros investimentos na qualificação profissional do quadro efetivo atual, que darão suporte a prática cotidiana desses profissionais.

Entretanto, salientamos que este estudo investigativo não tem a pretensão de dar uma resposta definitiva ou esgotar esse assunto, mas sim, proporcionar um melhor conhecimento acerca da realidade investigada e fomentar o debate.

Objetivo da pesquisa

Compreendendo a amplitude das possibilidades de focos numa situação de ensino de música na escola regular de ensino definimos como objetivo deste trabalho de pesquisa:

Geral

- Compreender a real situação do ensino de música nas escolas regulares de Mossoró-RN, enfatizando a formação docente, as principais estratégias e os materiais didáticos utilizados nesse contexto.

Específico

- Identificar as principais características de ensino de música no componente curricular Artes nas escolas municipais de Mossoró;
- Verificar quais materiais didáticos e estratégias de ensino estão sendo utilizadas pelos professores durante as aulas de música;
- Identificar o perfil do profissional que trabalha com música nas escolas regulares de ensino.

A coleta dos dados junto às escolas municipais

Com o objetivo de conhecer a realidade do ensino de música nas escolas regulares da rede pública municipal da cidade de Mossoró, delimitamos como universo a ser pesquisado, o ensino fundamental II das mesmas. Tendo em vista que a amplitude do universo a ser pesquisado impossibilita um estudo mais aprofundado dessa realidade, escolheremos a pesquisa panorâmica quantitativa (survey), por entender que essa é a melhor forma de apreender uma determinada situação social. Através desse estudo, buscaremos mapear, descrever e analisar essa realidade, contando para isso, com vários procedimentos metodológicos, suas respectivas técnicas e ferramentas.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão: Questionários auto administrados, entrevistas semiestruturadas e observação não participante. Tanto os questionários como as entrevistas serão realizadas com os professores de arte do ensino fundamental II, no intuito de fazer o mapeamento e traçar o perfil desses profissionais.

Em seguida, faremos a observação não participante, onde será utilizado diário de campo, com gravação de áudio e vídeo, a fim de coletar dados para serem utilizados em posterior análise.

Usaremos ainda a pesquisa bibliográfica, que consiste na consulta de acervo bibliográfico referente ao assunto estudado e suas áreas afins, como forma de conhecimento de outras realidades. Vale ressaltar aqui que a leitura de pesquisas com objetivos semelhantes será de fundamental importância para a condução dos procedimentos adotados na coleta e sistematização dos dados.

Por último, faremos a análise dos dados, que consiste em interpretar as informações coletadas, analisar os discursos dos sujeitos obtidos nas entrevistas e nos relatórios de observação. Assim, pensando em obter resultados satisfatórios, nos diferentes aspectos do nosso estudo, utilizaremos a abordagem quantitativa e qualitativa, por entender que estes métodos em conjunto subsidiarão melhor nosso trabalho.

Breves conclusões

Tendo como principal fonte de dados os depoimentos dos professores de Artes do município e a realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos, podemos concluir, mesmo que preliminarmente, - a pesquisa estar em andamento - que o ensino de música nas escolas regulares da rede pública municipal da cidade de Mossoró está acontecendo ainda de modo insatisfatório devido a dois principais fatores: A falta de recursos materiais e a falta de recursos humanos.

No tocante aos recursos materiais, nos referimos à sala de aula, desde seu espaço físico e estrutura inadequada, até a falta de equipamentos, instrumentos musicais e materiais didáticos necessários para essa atuação docente.

Em relação aos recursos humanos, nos referimos à falta de mão-de-obra qualificada, ou seja, os profissionais não têm formação docente, ou capacitação na área musical. Essa constatação se dá com base na realidade local, que a exemplo do restante do País, possui poucos profissionais formados na área, pois, o curso de música na UERN foi criado somente no ano de 2004. Desse período em diante, não houve mais contratação de professores de artes, ou de música, visto que o último concurso público para servidor municipal aconteceu no ano de 2007, ainda sim, este se baseando na questão da polivalência que tradicionalmente tem marcado essa disciplina, destinava apenas duas vagas para arte-educador.

A nosso ver, a possível falta desses dois recursos ora citados, podem comprometer muito a qualidade do ensino de música, no âmbito escolar, devido à pré-existência de uma concepção imediatista, que tradicionalmente subutiliza a música como pano de fundo para outras atividades supostamente mais importantes, ou seja, utilizar a música como “acessório” ou como “ornamento” para abrilhantar os eventos da escola.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI AMATO, R. C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus* (Belo Horizonte. Online), v. 12, p. 144-165, 2006.

_____, R. C. 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* (Madrid), v. 5, p. 1-18, 2008.

LOUREIRO, Alícia M. Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004.

O Que Eles Ouvem? A Música Dentro e Fora da Sala de Aula

Gislene Araujo Alves
Gislene_artes@hotmail.com

Resumo: Pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental, das turmas do 7º Ano da Rede Municipal de Educação da cidade de Natal/ RN, alunos da Escola Municipal Vereador José Sotero, com o objetivo principal de poder refletir e analisar a grande diversidade musical e cultural entre os estudantes e discutir sobre a prática do ensino de música na educação básica, e sua influência no comportamento dos jovens entrevistados. Espera-se que este artigo sirva para o aprofundamento dessas questões, para que os professores de música possam também refletir e reavaliar sobre sua prática docente, para que as aulas de música sejam realmente significativas.

Palavras- Chave: Ensino de Música, Educação Musical, Juventude

Introdução

Pesquisa realizada através de questionário semiaberto, com 80 jovens estudantes da Rede Municipal de Ensino da cidade de Natal/ RN, especificamente na Escola Municipal Vereador José Sotero, alunos das turmas de 7º Ano, com faixa etária entre 12 e 14 anos, que tem como componente curricular o Ensino de Música durante o ano letivo de 2011. Para os alunos a disciplina de Música na escola era uma surpresa e uma boa novidade, pois todos ouvem, gostam, cantam ou tocam algum instrumento. A princípio todos queriam saber por que Música na escola e se era obrigatório. Então se deu início as aulas falando sobre o percurso histórico do ensino de música no Brasil e sobre a Lei 11.769/2008 que fala sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. A música como conteúdo obrigatório nas escolas regulares foi decretado no ano de 2008, através da Lei 11.769, com o objetivo de diminuir ou amenizar a grande distância do ensino de música com as outras linguagens artísticas.

Não é de hoje que a música está presente nas escolas regulares, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, deu-se início a uma “prática pedagógica” que era de evangelizar os indígenas através das artes e entre elas a música. Mas somente no ano de 1854 é decretado oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, que passou a processar de dois modos: noções de música e exercícios de canto. Por volta de 1920, varias transformações ocorreram nas legislações relativas ao ensino de música, como as escolas públicas paulistas utilizarem métodos de musicalização. Com Heitor Villa-Lobos, através de seu método de musicalização Canto Orfeônico e do Guia Prático com temas populares harmonizados, este serviria para orientar os professores de música das escolas regulares, em seguida ele organiza uma orquestra com fins cívicos e educativos. Esse período foi de grande importância para a Educação Musical, mesmo com uma prática pedagógica tradicional, no qual o professor detinha o conhecimento e o aluno somente aprendia. Muitos anos se passaram e a música foi perdendo seu espaço dentro da sala de aula, ano de 1971 a Lei de Bases e Diretrizes da Educação - LDB 5.692, substituiu o ensino de música pela atividade da Educação Artística, extinguindo a disciplina de educação musical do sistema educacional, contribuindo para uma formação docente polivalente, agregando aos quatro linguagens artísticas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Depois de longos anos a LDB 9.394/96 vem (re) afirmar o ensino da disciplina de Arte na Educação Básica.

A atual LDB, estabelece que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um

espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (PENNA, Maura, 2004, p. 23).

A Música Volta a Escola

No ano de 2008, através da lei nº 11.967 sanciona pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, decreta a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica, complementando a LDB nº 9.394/1996, que diz:

“Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26. **§ 6º** A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”(BRASIL, 2008).

Com a Lei Nº 11.769/ 2008, observa-se que “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.”(Art. 3º), já decorridos os três anos alguns municípios e estados ainda insistem em abrir concursos públicos em que exigem como pré-requisito a antiga formação do curso de Educação Artística, deixando claro a função de professor polivalente, no qual deverá trabalhar com as diversas linguagens artísticas.

Na cidade de Natal no Rio Grande do Norte, a Secretária Municipal de Educação em 28 de Janeiro de 2010 a Resolução Nº 06/2009 que:

“Art. 9º - O Ensino de Artes deverá ser ministrado por professor com formação em nível superior em Cursos de Licenciatura em Educação Artística nas diversas habilitações ou de Licenciatura nas diversas linguagens específicas da área.

Art. 10 - O Ensino de Artes com carga horária de duas (02) horas/aula semanal organizar-se-á no currículo escolar considerando-se em cada ano de escolaridade do ensino fundamental uma das diferentes linguagens e formas de conhecimentos artísticos, a saber: Ensino de Artes Visuais (1º, 2º e 6º anos), Ensino de Dança (5º e 8º anos), Ensino de Música (3º e 7º anos) e Ensino de Teatro (4º e 9º anos).” (Resolução Nº 06/2009, DOM, no X, nº 1732, de 28 de janeiro de 2010 – Natal/ RN).

Meses depois abriu concurso para professor, com as específicas habilitações: Arte – Música; Arte – Dança; Arte – Teatro; Arte – Plásticas, ainda com poucas vagas para suprir a clientela crescente das escolas públicas do município.

Os diversos sistemas de educação tiveram três anos para se adequarem as novas exigências. A música volta à escola, aí surge à pergunta: a música está na escola, mas como essa prática musical está acontecendo? E foi através

dessa indagação, que se deu início a pesquisa, para refletir sobre a prática docente e sobre os gostos e estilos musicais preferidos dos alunos neste novo contexto da educação musical.

Vivências Musicais na Sala de Aula

Música transforma o indivíduo. A experiência musical nunca nos devolve inteiros ao marco inicial. Somos transpassados por esta experiência. Transforma o indivíduo, pode – por extensão – contribuir positivamente também para transformações na sociedade. (BORGES, Gilberto André).

Início do ano letivo de 2011, novas turmas, nova escola e uma nova proposta para as aulas de Arte, à música. Era comum ver os alunos nos diversos espaços da escola, conversando, jogando ao celular ou escutando música, o fone de ouvido tornava-se um acessório indispensável para o cotidiano desses jovens, e surgiram algumas perguntas: O que eles ouvem no dia a dia? Quais os estilos musicais? E por quanto tempo? A(s) música(s) transforma, mostram culturas, grupos e dita moda entre os jovens, mas o que é música para eles, quais os estilos musicais mais ouvidos por eles, por quanto tempo eles apreciam seus ritmos favoritos.

O ano foi muito proveitoso para as turmas, pois aprendemos a respeitar o gosto musical dos nossos colegas, durante o ano elaboramos uma simples apostila online sobre noções básicas de notação musical e música brasileira para que pudesse ficar no laboratório de Informática, no qual também tiveram a oportunidade de conhecer alguns recursos e programas para edição de partituras.

Durante o ano os alunos puderam vivenciar diversas atividades com ritmo e melodias para cantar em pequeno e grande grupo, percussão corporal entre outras experiências.

O gosto musical dos alunos era bem diversificado, proporcionando uma grande variedade de abordagens sobre os estilos musicais, como no segundo bimestre, no qual pudemos estudar dois cantores, Raul Seixas e Renato Russo, cantaram, dançaram e analisaram as letras das músicas que mais falam sobre nós “adolescentes”. Estudamos a biografia dos cantores e os alunos se identificarão demais com as letras das músicas.

O Que Eles Ouvem?

No gráfico abaixo podemos ver o gosto musical desses jovens e observar que há um “empate” entre dois gêneros: o Rock e a Música Gospel/ Evangélica.

Dentro dos gêneros/estilos musicais preferidos dos estudantes pode-se notar que em sua maioria o gosto musical dos pais foi grande responsável por essas escolhas, o que relata alguns estudantes. Podemos notar a grande diversidade cultural, existindo uma grande variedade de gostos e “tribos” dentro do ambiente escolar. Essa diversidade musical deve ser considerada pelo professor de música, para que possa refletir e reavaliar sua didática e estratégias de ensino.

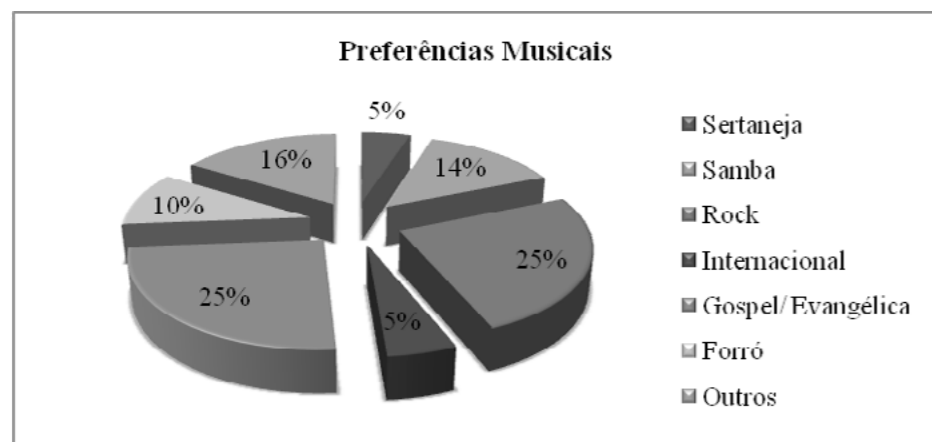


Tabela 1 – Preferência Musical dos entrevistados

Influências Musicais

Segundo John Sloboda,“(…) as crianças simplesmente adquirem o conhecimento através de suas experiências sociais diárias. Consequentemente, tal conhecimento tende a ser universal em uma cultura, e constitui a base sobre a qual as habilidades mais específicas serão construídas (...)” Através dessa afirmação pode-se entender que as influências sócias que a criança e o adolescente começa a viver e experienciar faz com que eles descubram novas maneiras de se comunicar, através das novas habilidades adquiridas. A identidade social é normalmente formada por grupos de convívio, através de interesses comuns. Os adolescentes, nesta fase, estão vivendo momentos muito intensos com seu(s) grupo(s) de interesse, geralmente são vistos em pequenos grupos, e se vestem de forma semelhantes aos colegas, comunicam-se utilizando “gírias” próprias do grupo, ouvem música.

Ao imaginar que a música é linguagem, devemos pensar que ela é capaz de transmitir informações, causar emoções, assumir diversos significados, ser compreendida de maneira peculiar, podendo estar associada a fatos e acontecimentos. A música pode estimular a chamada “coerência comportamental” (Roederer, 1998), fenômeno de equalização dos estados emocionais de um grupo, com a música esse fenômeno passa a ser mais raro, pois dependerá de como as informações musicais são processadas por cada indivíduo. “A familiaridade com a informação, treino e gosto musical, as associações internas e todos os processos cognitivos ligados à motivação e aos estados afetivos que ela provoca, são fundamentais e definitivos para determinar o estado mental de cada indivíduo em um momento específico” (Moura, Auro S., 2007, s/p).

Sabe-se que a música nos primeiros anos de vida da criança é muito importante, pois influencia na aprendizagem, no comportamento, sociabilidade, concentração e na capacidade de interpretar, entretanto a criança precisa ser estimulada musicalmente pela própria família, pois estes poderão contribuir para o desenvolvimento da criança como um todo.

O gosto musical da família e ou do grupo em que o adolescente passa grande parte de seu tempo influencia em seu gosto musical e comportamento. No gráfico abaixo se pode observar que, 55 % dos estudantes dizem que o gosto musical de seus pais influenciou a suas preferências musicais, enquanto que 44 % dos estudantes disseram que não, mas revendo outras questões do questionário de pesquisa, há questões em que o gosto musical dos pais coincide com a dos filhos, observou-se que a maioria possuem o mesmo gosto musical, mesmo respondendo que não consideram ser influenciados pelos pais.



Tabela 2 – Influência musical dos pais

Horas de Escuta Musical

A geração que hoje pode ouvir centenas de músicas por meio dos famosos MP3, MP4 e iPods, com essas facilidades de ouvir música, os nossos adolescentes estão passando muito tempo ouvindo música. No gráfico abaixo podemos ver que cerca de 25% dos estudantes entrevistados dizem passar mais de oito horas por dia ouvindo música, 41% passam até três horas diárias e 34% apenas uma hora por dia. Vemos que grande parte dos adolescentes passa muito tempo a ouvir música, em alguns casos relataram que chegam a passar boa parte do dia com fones de ouvido ouvindo música.

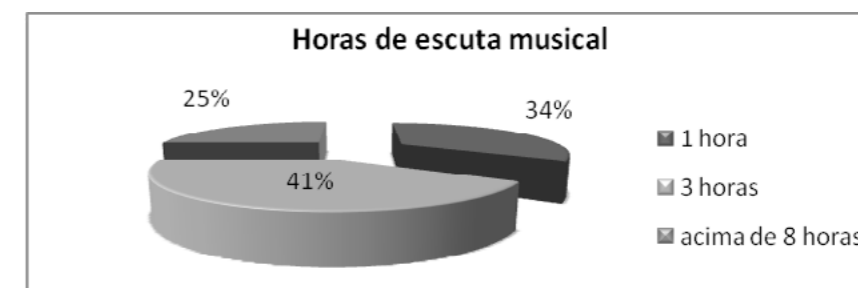


Tabela 3 – Horas de escuta musical dos jovens

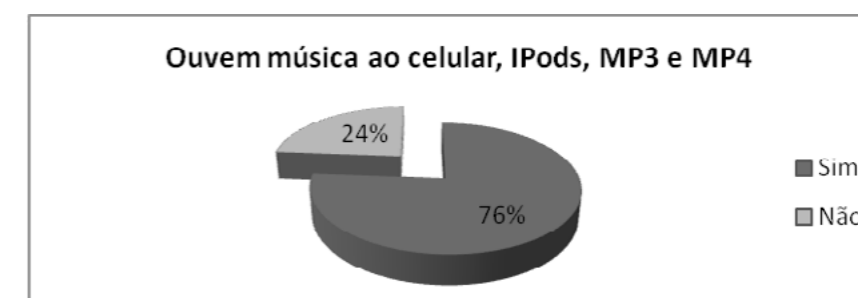


Tabela 4 – Aparelhos mais utilizados

Dos adolescentes entrevistados, 76% deles ouvem música através do celular, iPods, MP3 e MP4, poucos são os alunos que utilizam fones de ouvido, e outros mesmo com fones de ouvido escutam música acima do suportável pela audição humana.

Considerações Finais

De acordo com os resultados apresentados neste artigo vemos o quanto é importante que o educador/professor possa respeitar as preferências musicais de seus alunos, buscando trazer essas vivências musicais do educando para dentro da sala de aula, proporcionando assim uma vivência musical significativa, em que o aluno seja um sujeito crítico e reflexivo sobre a música em sua vida. Vemos também que o professor pode orientar essa escuta musical, mostrando como funciona a fisiologia auditiva para que o aluno tenha consciência dos cuidados necessários para se ter uma boa saúde auditiva, preservando- o de possíveis perdas significativas da audição na adolescência. Espera-se que essa pesquisa seja relevante para área da Educação Musical e que continue proporcionando maior interesse dos futuros professores de música nas escolas regulares, apoiando na reflexão sobre o assunto.

REFERENCIAS

BEN, Luciana Del; HENTSCHKE, Liane. *Educação Musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de musica*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, set. 2002.

BORGES, Gilberto André. *Educação Musical Significativa*. Disponível em: <<http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborgeseducacaomusicalsignificativa.pdf>> Acessado em novembro de 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)*. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica*. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 07 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. *Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica*. Brasília, 2008.

MATEIRO, Teresa. *Práticas de Ensinar Música: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NATAL. Diário Oficial do Município de Natal/ RN. *Resolução Nº 06/2009*. Natal, 2009 Disponível em < http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20100128.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

PENNA, M. Apre(en)dendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-80, set. 2003.

ROEDERER, J. G. *Introdução à Física e a Psicofísica da Música*. São Paulo: EDUSP, 1998.

SOBREIRA, Silvia. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da musica nas escolas publicas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 20, p. 45-51, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. – (Coleção Músicas).

O que os professores de Arte pensam sobre o ensino da música: uma análise das concepções de professores da rede municipal de ensino de Mossoró-RN

Elder Pereira Alves

Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire/UERN

elder.edumusic@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa concluída em nível de mestrado (ALVES, 2011a), desenvolvida na cidade de Mossoró-RN. O estudo teve como objetivo geral apresentar, analisar e refletir acerca da realidade do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, em escolas municipais de Mossoró. O trabalho buscou identificar: 1) qual a formação do professor de Arte desse contexto; 2) quais dentre esses profissionais trabalham com o ensino da música; 3) que práticas de educação musical são desenvolvidas por esses profissionais e que concepções norteiam suas práticas. A pesquisa possui uma metodologia quantitativo-qualitativa, pois além de ter buscado realizar um levantamento sobre o ensino da música e a formação dos professores de Arte, procurou também analisar concepções e práticas de educação musical desenvolvidas nesse contexto. Este artigo, especificamente, se propõe a apresentar as análises referentes às concepções de educação musical dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

Palavras chave: concepções, ensino de música, professor de arte.

Introdução

A partir da publicação da Lei 11.769 em agosto de 2008, que tornou a música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, as discussões sobre o ensino da música na educação básica têm sido cada vez mais enfatizadas. Essas discussões já vinham sendo desenvolvidas nas últimas décadas, tendo em vista, principalmente, a significativa ausência da música nos currículos escolares. Vários aspectos contribuíram para essa ausência, tais como a formação dos professores de arte/música atuantes nesse contexto, os problemas relacionados à legislação educacional brasileira, concepções equivocadas sobre o ensino de música, entre tantos outros. Verificando essa realidade, senti o interesse de investigar como se encontrava o ensino da música nas escolas da cidade de Mossoró-RN, especificamente na rede municipal de ensino da cidade.

Deste modo, desenvolvi um estudo que teve por objetivo geral apresentar, analisar e discutir acerca da atual situação do ensino da música, enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RMEM. Visando contemplar o objetivo geral, o trabalho de pesquisa realizado buscou: identificar a formação dos professores que atuam na disciplina de Arte, a quantidade desses docentes que trabalham com música e aspectos relacionados à formação e experiência musical desses professores; bem como, analisar as concepções e práticas de educação musical desenvolvidas por esses profissionais. Nesse trabalho, especificamente, apresento os resultados relativos às concepções de educação musical desses docentes⁷².

No campo da Educação Musical, os estudos brasileiros que giram em torno do ensino da música na educação básica tem se intensificado cada vez mais, e essa temática tornou-se um dos principais focos das discussões na área

⁷² Em Alves (2010), foram apresentados alguns resultados parciais dessa pesquisa, referentes à formação e atuação desses profissionais. Em Alves (2011b) são apresentados resultados finais relacionados à formação desse corpo docente, e em Alves (2011c), resultados respectivos às práticas educativo-musicais desenvolvidas por esses professores.

nos últimos anos. Vários estudiosos vêm se dedicando a essa questão, desenvolvendo investigações nesse contexto sob diversas abordagens, o que tem nos ajudado a compreender melhor essa realidade. Para analisar as concepções de educação musical desses profissionais, examinei alguns estudos que tem buscado uma maior aproximação com o ensino da música nas escolas, especificamente, os que têm refletido sobre concepções de ensino (DEL BEN, 2001; DEL BEN, 2008; DEL BEN; HENTSCHKE, 2002; PENNA 2008b; SPANAVALLO; BELLOCHIO, 2005; SOUZA et al., 2002; SWANWICK, 2003).

Procedimentos Metodológicos

O trabalho possui uma abordagem metodológica quantitativo-qualitativa, proporcionando uma visão ampla da realidade estudada, através de um levantamento quantitativo que investiga a formação dos professores de Arte e sua atuação no ensino da música, assim como uma análise mais aprofundada, por meio de uma apreciação qualitativa que analisa as concepções e práticas de educação musical desses profissionais.

A primeira fase dessa investigação, de caráter quantitativo, foi realizada com todos os professores de Arte das 18 da RMEM que atendem ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Nessa etapa, o objetivo foi realizar um mapeamento sobre o ensino da música nessa rede educacional. Para o segundo momento da pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa, selecionei entre os participantes da investigação, três dos professores de Arte que trabalham com música, para verificação e análise das concepções e práticas de educação musical desses professores. O critério para a seleção desses docentes esteve relacionado aos perfis de formação e atuação.

A fase qualitativa da pesquisa, da qual trato nesse trabalho, concretizou-se através da realização de observações participantes e entrevistas. As entrevistas foram extremamente importantes para a segunda fase da pesquisa, pois através delas foi possível “ouvir diretamente” os três participantes dessa fase da investigação. A partir dos dados oriundos das transcrições das entrevistas, foi possível categorizar e analisar algumas concepções de educação musical defendidas por esses profissionais.

As concepções dos professores

Para preservar a identidade dos docentes participantes dessa fase da pesquisa, adotei nomes fictícios para a identificação dos mesmos. Foram selecionados dois professores e uma professora. A professora foi chamada de “Marina”, e outros dois professores de “Eduardo” e “Carlos”. A professora Marina e o Professor Eduardo são graduados em um curso denominado de “Letras e Artes”. O professor Carlos é graduado no curso de Educação Artística.

Procurei verificar e compreender o que esses três professores pensam a respeito da música e seu ensino, analisando também que tipo de objetivos eles definem para suas aulas, as dificuldades encontradas no desenvolvimento das práticas e os aspectos positivos que podem ser evidenciados a partir de sua atuação com a música na educação básica.

As concepções de música e de ensino de música

Através do discurso dos professores busquei identificar suas concepções a respeito da função e do poder atribuído à música, além de concepções de ensino musical.

No que diz respeito ao “poder” que os professores atribuem à música, os três foram unânimes em destacar a forte influência que ela exerce sobre os alunos, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

[...] ela sensibiliza, ela pode acalmar, como ela pode agitar, ela pode deixar o ser humano sensível... (CARLOS, 2010).

[...] como a música toca, como a música sensibiliza, como ela alivia, como ela enche o espírito (EDUARDO, 2010).

[...] o aluno que gosta realmente de Arte ele tem capacidade de pensamento, ele se expressa melhor, ele tem capacidade de escrever melhor... (MARINA, 2010).

Como se pode observar, segundo os três professores, a música tem o poder de modificar, entre outras coisas, o comportamento, o estado de espírito, o grau de sensibilidade, a intelectualidade e até mesmo aspectos psicológicos de alunos envolvidos em práticas musicais. A atribuição desse tipo de poder à música, por parte dos professores, é bastante comum. Souza et al. (2002) aponta que algumas professoras justificaram a presença da música na escola com “o argumento de que a música é importante porque acalma, relaxa, libera e tranquiliza os alunos (p. 58), enquanto “outras professoras justificaram a presença da música no currículo argumentando que esta trabalha e desenvolve a expressão, a sensibilidade, as emoções e ‘até o estado de espírito’” (p. 59).

Portanto, os professores atribuem funções e poderes à música relacionados a questões terapêuticas e emocionais, e, dessa forma “parecem preocupadas[os] em integrar os sentimentos dos alunos como parte do trabalho pedagógico, além de desenvolver aspectos expressivos e afetivos de suas vidas” (Souza, et al., 2002, p. 60).

Com relação às concepções de ensino musical, no discurso do professor Eduardo, por exemplo, foi possível identificar duas visões bastante recorrentes: a dicotomia existente entre teoria e prática; e a utilização da música como recurso pedagógico.

A existência de uma dicotomia entre teoria e prática nas concepções do professor Eduardo ficou muito clara. Esse professor possui uma formação musical que talvez tenha lhe propiciado essa concepção dicotômica entre a prática, vivenciada muitos anos como músico profissional, e a teoria musical, aprendida mais tarde no conservatório. Isso fica evidente no seguinte comentário:

Então, o conservatório veio me trazer, digamos assim, na teoria, aquilo que a gente sabia na prática (EDUARDO, 2010). Texto com menos de 3 linhas deve estar no corpo do texto

Essa dicotomia aparece a todo o momento durante o discurso desse professor, e como foi possível verificar durante as observações de suas aulas (Ver: ALVES, 2011c), essa concepção direciona suas práticas, nas quais ele parece privilegiar a parte teórica, talvez por acreditar que as atividades práticas sejam destituídas de teorização (SOUZA, et al., 2002).

Como o professor Eduardo também atua na disciplina de Língua Inglesa, ele acaba utilizando a música nesse contexto como um recurso pedagógico:

[...] eu faço no caso a chamada interdisciplinaridade. Ai eu pego a Língua Inglesa que eu trabalho, junto com a música e boto no telão... eu trabalho ali a tradução da música, a letra e também a questão artística... (EDUARDO, 2010).

Todavia, essa utilização da música como “meio” é feita enquanto ele trabalha outra disciplina e não no âmbito da aula de música. Como afirma Del Ben (2008), a música na educação básica deve servir também a outros fins que não a ela própria. Vale ressaltar ainda que dos três professores, apenas o professor Eduardo fez menção à utilização da música como recurso didático. Isso pode ter ocorrido pelo fato de os outros dois docentes atuarem, exclusivamente, na disciplina de Arte.

Objetivos

A compreensão dos objetivos traçados pelos professores para suas aulas de música torna-se essencial, na medida em que proporciona uma ideia clara do que eles buscam com essas aulas.

O professor Carlos e a professora Marina apontaram como um dos objetivos centrais de suas aulas propiciar conhecimento musical aos seus alunos:

[...] pra que eles conheçam o código musical, conheçam qual o conceito de música, qual o conceito de pauta, quais são as notas musicais (CARLOS, 2010).

[...] eu não tenho muita formação, mas se a gente ler, estudar, procura entender o que é um timbre, altura, duração, volume... (MARINA, 2010).

É significativo verificar que esses professores buscam, como prioridade, trabalhar conteúdos musicais em suas aulas. É importante notar também que a professora Marina, consciente de que não tem uma formação específica, aponta que pode desenvolver uma aula de música significativa através de um esforço pessoal.

A professora Marina comentou ainda que tem por objetivo possibilitar aos alunos uma “boa” apreciação musical:

[...] levar o aluno também a escutar uma boa música, né? Como você sabe, hoje infelizmente as músicas que tem tocado mais nas rádios não são músicas legais, não tem um bom conteúdo para o aluno e a gente incentiva através dessas aulas a ouvir essas [outras] músicas [sic] (MARINA, 2010).

Sabe-se que um dos principais objetivos do ensino da música na educação básica é ampliar o universo sonoro dos alunos, propiciando o acesso à maior diversidade de manifestações musicais possíveis (PENNA, 2008b). Contudo, ao ignorar o repertório que faz parte do universo cultural dos estudantes, a professora Marina poderá privá-lo de mais uma experiência musical significativa. Swanwick (2003) defende como um de seus princípios de educação musical: considerar o discurso musical dos alunos; ou seja, trabalhar também as músicas que os alunos “trazem” para a escola.

Já o professor Eduardo assinalou como um de seus objetivos, a busca por alunos talentosos, por alunos que possuem “dons musicais”:

[...] eu gosto de descobrir, de pesquisar aqueles alunos que cantam bem, que tem a voz bonita [...]. Eu procuro descobrir talentos [...] (EDUARDO, 2010).

A desmitificação em torno do ensino da música só poderá ser efetivamente concretizada se os professores

atuantes na escola possuem formações que lhes proporcionem concepções em torno da democratização desse ensino, distanciando-se dessa concepção de que apenas os “talentosos” possuem capacidades para estudarem música e serem músicos (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005).

De forma geral, pode verificar que os professores apontaram, para suas aulas de música, tanto objetivos que buscam trabalhar especificamente aspectos musicais (propiciar conhecimento musical, possibilitar uma apreciação musical significativa, etc), como objetivos mais amplos que contribuem para a formação global dos alunos (sensibilizar os alunos). No entanto, houve um maior enfoque nos objetivos estritamente musicais, o que pode indicar que esses profissionais têm trabalhado a música como um conhecimento específico.

Dificuldades

Procurei verificar ainda as principais dificuldades que esses três professores encontram para o desenvolvimento de suas aulas de música. Dois professores apontaram questões relacionadas à formação como uma das principais barreiras existentes. A professora Marina afirmou:

[...] eu ainda deixo a desejar, eu acho que se eu tivesse uma formação da música, eu teria muito mais a dar (MARINA, 2010).

O outro professor que apontou sua formação como uma dificuldade para a realização das aulas de música foi o professor Carlos, justamente o único a possuir formação específica na área:

[...] eu acho que eu não me sinto preparado para trabalhar música. Por quê? Porque eu tive uma formação muito polivalente, via poucos códigos musicais (CARLOS, 2010).

O professor Carlos demonstra ter consciência das lacunas existentes em sua formação, uma vez que a reconhece como polivalente, afirmando que estudou poucos conteúdos musicais.

Além dos problemas de formação, outra dificuldade identificada pelo professor Carlos e pela professora Marina foi a existência de concepções equivocadas sobre o ensino de arte e música no contexto escolar:

[...] eles diziam muito assim “professora vamos pintar” [simulando a fala dos alunos], e eu dizia pintar o que? “pintar o que a gente quiser”. Quer dizer, qualquer coisa, ainda aquela velha concepção de Artes, que Artes era qualquer coisa... (MARINA, 2010).

Se você dá aula de música, elas [diretoras] querem sempre uma peça musical pra apresentar no dia do estudante, no dia das mães e tudo mais... e não entendem que o nosso ensino é pra levar os conceitos globais do ser humano, pra ele ficar mais culto, pra se tornar crítico-participativo na sociedade (CARLOS, 2010).

Duas concepções bem recorrentes podem ser identificadas nas falas desses professores e de seus alunos. A primeira é a de uma prática polivalente caracterizada pelo “laissez-faire” (deixar-fazer), prática de caráter experimental⁷³ que foi identificada no discurso dos alunos da professora Marina. Como a docente afirma, essa é aquela velha concepção que na aula de artes pode-se “fazer qualquer coisa”. A segunda concepção ainda presente na escola, encontrada pelo professor Carlos, é a que coloca o professor de música como “animador cultural ou preparador de

73 Ver: PENNA, 2008b.

festas” (SOUZA et al., 2002). Segundo esses professores, tais concepções têm dificultado significativamente seus trabalhos com música na educação básica, uma vez que essas visões estão já cristalizadas e sua desconstrução torna-se complexa, necessitando do desenvolvimento de um trabalho consistente em longo prazo.

A professora Marina ainda fez menção a um problema relacionado à valoração de suas aulas por parte dos alunos, tendo em vista a relação entre a não existência de nota na disciplina de Arte e o interesse dos alunos por essas aulas:

[...] no município também não é atribuído nenhuma nota, quer dizer, é uma aula que você dá, e o professor ele tem que fazer com que o aluno assista a aula, mas o aluno não tinha interesse, porque a gente sabe que hoje é muita a questão do ter, se não tem nota, pra quer assistir? (MARINA, 2010).

Realmente, essa é uma grande dificuldade que os professores de arte/música enfrentam dentro desse universo escolar, pois, se apenas as disciplinas que atribuem nota e reprovam são valorizadas e respeitadas pelos alunos, como o professor de música deve se portar nessa realidade?

Apesar das dificuldades existentes nesse contexto, diversos autores acreditam que esse processo de convencimento do valor e da importância das aulas de música, depende, fundamentalmente, da forma como o professor trabalha essas aulas. Como afirma Penna (2008a),

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los (p. 63).

Aspectos positivos

Finalizando a análise sobre as concepções desses professores, busquei ainda identificar os aspectos positivos que eles vislumbram a partir do desenvolvimento de suas aulas de música na educação básica.

A professora Marina destacou dois pontos positivos principais. O primeiro, mais objetivo, foi que através de suas aulas os alunos passaram a estudar música:

[...] mesmo eu não tendo formação na área de música, eu percebo que eu contribuo pra que eles se interessem por essa área, e indico a escola de música, falo da minha experiência no coral... (MARINA, 2010).

O segundo aspecto positivo foi que os alunos passaram a ter um posicionamento crítico frente às músicas:

[...] a partir desse trabalho a gente têm conseguido que eles já comecem a fazer uma reflexão do que eles estão ouvindo, do que estão dizendo, do que estão até mesmo querendo passar através da música [sic] (MARINA, 2010).

Para o professor Carlos, através de suas aulas de música, os alunos tornam-se mais participativos nas aulas, se posicionam de uma maneira mais “social” e tem uma postura mais crítica no mundo. Já o professor Eduardo afirmou que, por meio de suas aulas de música, os alunos tornam-se mais sensíveis e ele consegue descobrir talentos na escola.

É possível verificar que somente os aspectos citados pela professora Marina não poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares, ou seja, os pontos positivos apontados tanto pelo professor Carlos quanto pelo professor Eduardo, não são aspectos desenvolvidos, unicamente, pela música. Como afirma Del Ben e Hentschke (2002),

Os argumentos apresentados pelas[os] professoras[es] sugerem que a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares. A música pode ser algo benéfico aos alunos e não algo necessário ou fundamental à formação dos mesmos (p. 53).

Com base nesses argumentos, é possível evidenciar que apesar desses profissionais conceberem a música como um conhecimento específico, eles parecem ainda não ter um entendimento claro da função primordial do ensino da música na educação básica.

Conclusão

A partir da análise dessas concepções, é possível verificar, entre outros aspectos, que os professores apresentaram objetivos extremamente significativos para suas aulas de música, tais como: propiciar conhecimento musical aos alunos, despertar o interesse deles pela música, possibilitar uma boa apreciação musical e ampliar o universo musical dos estudantes. De forma geral, percebi que esses profissionais deram um maior enfoque aos objetivos estritamente musicais, o que fortalece a ideia de que esses professores têm potencialidades para desenvolverem, regularmente, práticas significativas de ensino de música.

Questionados a respeito dos aspectos positivos que vislumbram a partir do desenvolvimento de suas aulas de música, os docentes afirmaram que, por meio de sua atuação, seus alunos têm a oportunidade de estudar música, e através dessa experiência, podem também se posicionar de maneira crítica frente à produção musical que lhes é imposta. Como podemos observar, esses benefícios não poderiam ser desenvolvidos em profundidade por outros componentes curriculares, somente pela música. Assim, verifica-se que o ensino da música pode desempenhar um papel fundamental na formação dos alunos da RMEM, contribuindo de forma singular no desenvolvimento desses estudantes.

Portanto, essas concepções evidenciam que, apesar de pensarem a música também como recurso para o desenvolvimento de aspectos extramusicais, esses profissionais a conceberam principalmente de forma específica, procurando desenvolver conhecimentos e práticas estritamente musicais.

Referências

ALVES, Elder Pereira. A formação dos professores de Arte das escolas municipais de Mossoró-RN e a sua atuação no ensino da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 210-219.

_____. A música nas escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino. João Pessoa, 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFPB, João Pessoa, PB. 2011a.

_____. A formação dos professores de Arte/Música da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2011, Recife. Anais... Recife: ABEM, 2011b. p. 1-11.

_____. As práticas educativo-musicais dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011c. p. 490-500.

CARLOS. Mossoró, 10 ago. 2010. Entrevista gravada em vídeo: 32 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

EDUARDO. Mossoró, 13 ago. 2010. Entrevista gravada em vídeo: 27 minutos. . Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.

_____. O ensino de música na educação básica. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: FAEB, 2008. v. 1. p. 1-10.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 49-57, 2002.

MARINA. Mossoró, 04 ago. 2010. Entrevista gravada em vídeo: 28 minutos. Entrevista concedida a Elder Pereira Alves.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, 2008a.

_____. Música(s) e seu Ensino. Sulina: Porto Alegre, 2008b.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002 (Série Estudos, n. 6).

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

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

Oficina de musicalização “O corpo como instrumento”: uma proposta de ensino-aprendizagem musical baseada na utilização da voz e do corpo como instrumentos de expressão sonoro-musical

Amanda Cristine Nunes de Souza
Universidade Estadual do Ceará
amcristine@gmail.com

Resumo: Este artigo consiste na reflexão e análise acerca do potencial metodológico da oficina de musicalização “O corpo como instrumento”, realizada numa escola pública da cidade de Fortaleza, bem como das contribuições dessa proposta para as escolas de educação básica e para a Educação Musical. Buscou-se descrever e analisar os fatores positivos e limitantes dos objetivos e estratégias de ensino-aprendizagem da oficina, dentre elas a expressão sonoro-musical através da voz e do corpo, discutindo também possíveis soluções para alguns problemas. A metodologia da pesquisa, essencialmente qualitativa e de caráter participativo, foi realizada em dois momentos: inicialmente a revisão bibliográfica de obras voltadas para a discussão dos paradigmas da Educação Musical do passado e do presente e de métodos e propostas para o ensino de música no século XX e XXI; e posteriormente a prática de ensino, a avaliação e a análise do processo. A proposta da oficina de musicalização se revelou consistente, mediante ao alcance da maioria dos objetivos propostos relacionados ao desenvolvimento musical dos alunos envolvidos, revelando-se também bem fundamentada em propostas recentes, contextualizadas com as discussões musicais da atualidade, além de ter demonstrado ser acessível em termos econômicos, pedagógicos e musicais às escolas de educação básica.

Palavras-chave: “o corpo como instrumento”, musicalização, música na escola.

Objetivos da Investigação

Com a aprovação da Lei nº 11.769 (2008), que torna a Música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da matéria de “Artes” nas escolas de educação básica, faz-se necessário refletir acerca do(s) lugar(es) que a música tem ocupado na sociedade e no espaço escolar, da importância dessa linguagem para estes espaços, bem como discutir que tipos de métodos e propostas de musicalização se tornam viáveis para aplicação nessas instituições de ensino.

A partir dessas questões, a pesquisa se propôs a analisar o potencial metodológico da oficina de musicalização “O corpo como instrumento”⁷⁴, relativa à prática de ensino do “Estágio Supervisionado IV”, disciplina componente do currículo do curso superior de Licenciatura em Música. A oficina foi desenvolvida pela autora no segundo semestre do ano de 2010, com duração de cerca de três meses, em uma escola pública de educação básica da cidade de Fortaleza, com alunos entre 12 e 13 anos pertencentes ao sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental II. Tal oficina teve como objetivo principal possibilitar aos alunos a utilização da voz e do corpo como instrumentos de expressão sonoro-musical, desenvolvendo neles a habilidade de manipulação dos elementos sonoro-musicais⁷⁵ a nível vocal, corporal, auditivo e criativo.

Através desta pesquisa, objetivou-se analisar a relevância da utilização de ferramentas metodológicas como a experimentação de efeitos vocais e corporais, a utilização da percussão vocal e corporal⁷⁶, o canto em grupo, a

74 Esta expressão já vem sendo utilizada em livros, artigos, publicações na internet etc., como site do grupo Barbatuques <<http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/sobre/>>. Utilizamos a expressão como uma forma de resumir, compilar, o sentido de experimentação de efeitos tanto vocais quanto corporais.

75 Este termo foi utilizado como uma forma de englobar tanto as propriedades sonoras (altura, duração, intensidade e timbre), quanto outros elementos pertencentes à linguagem musical, como: silêncio, ruído, notas musicais, melodia, ritmo, recursos de dinâmica musical.

76 A Percussão Vocal pode ser entendida como um tipo de técnica onde se utiliza principalmente a voz, além da língua,

escuta ativa⁷⁷, a apreciação musical orientada, dinâmicas e jogos musicais envolvendo os elementos sonoro-musicais, improvisação e composição para o amplo desenvolvimento musical dos alunos envolvidos no processo, bem como os fatores limitantes e as possíveis soluções⁷⁸.

Pressupostos teóricos

Para que possamos entender e discutir com propriedade acerca da importância da presença da música na formação escolar e assim propor formas viáveis de ensino-aprendizagem de música nas escolas, devemos buscar compreender o lugar que a música ocupa na sociedade, especialmente no âmbito escolar e alguns usos e funções atribuídos a ela. Para tanto, estabeleceremos aqui uma discussão dos conceitos de música e musicalização, dialogando com autores que apontam diferentes abordagens, como as discussões sobre pedagogia musical de Gainza (1998), Penna (2008) e Schafer (1991), a contribuição com acréscimos dos aspectos sociológicos e antropológicos evidenciados por Bastian (2009), e as contribuições e limitações dos PCNs de Música e da Lei 11769/08 para o retorno da música nos currículos das escolas de educação básica.

Ao analisarmos o ato de musicalizar como “tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p. 101), não devemos entender tal sensibilidade como algo místico ou como um dom inato, mas como algo adquirido e construído no decorrer de um processo.

Segundo Penna (2008), a musicalização não deve ser entendida apenas como algo “pré-musical”, ou como apenas uma preparação para o estudo da teoria musical ou de um instrumento, mas como um processo muito mais amplo e complexo:

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 – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2008, p. 47)

O educador alemão Hans Günther Bastian (2009) ao discutir algumas funções e efeitos que a música exerce na sociedade e na escola, considera a música um meio de autorrealização humana, de expressão das emoções, de comunicação, de autoconhecimento, de definição da “identidade pessoal e social”, de proporcionar prazer, bem-estar, meditação, fruição estética. (BASTIAN, 2009, p. 34)

Bastian também nos lembra do respeito e valorização da prática do canto como uma atividade acessível e prazerosa. Para ele, “o canto como uma atividade musical primária, como brinquedo ‘instrumental’ de cada ser humano desde o nascimento, oferece diversas funções psíquicas”, como: o controle de sentimentos negativos, a dos lábios e da cavidade bucal, para reproduzir batidas, ritmos e imitar sons de instrumentos musicais. Já a Percussão Corporal se trata do ato de percutir musicalmente diversas partes do corpo humano, reproduzindo, assim, sons, batidas e ritmos musicais. Os efeitos vocais e corporais se constituem nos efeitos sonoros componentes da percussão vocal e corporal, podendo incluir também sussurro, riso, estalo de língua, execução de onomatopéias, e a imitação de sons da natureza.

⁷⁷ Neste contexto, escuta ativa pode ser entendida como um processo amplo e orientado de escuta consciente, onde os sons são inicialmente ouvidos, analisados, julgados e diferenciados, para finalmente chegar à reprodução, à experimentação e à composição musical, levando o aluno a criar (re) aprendendo a escutar a si, ao outro e ao ambiente.

⁷⁸ A presente pesquisa iniciou-se no ano de 2010, culminando num Trabalho de Conclusão de Curso – monografia em 2011 (Souza, 2011), cujo artigo faz um recorte.

energização e domínio de sentimentos positivos, e a autorreflexão. (BASTIAN, 2009, p. 41)

Logo, a presença da música, do canto, bem como do seu ensino e prática, na formação escolar, revela-se positiva, podendo contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, criativas, estéticas, musicais, sociais e psicomotoras dos alunos, além das disposições motivacionais e emocionais - concentração, autonomia, crítica, autocrítica, etc. - o que podemos considerar como funções “extramusicais” do ensino musical (BASTIAN, 2009, p. 126). Porém, cabe ao educador musical priorizar atividades que visem ampliar o conhecimento dos alunos e suas vivências culturais, artísticas e musicais.

A proposta do educador e compositor canadense Murray Schafer (1991) discute diversos aspectos da problemática contemporânea relacionados às paisagens sonoras, incentivando o resgate da escuta dos sons naturais do meio ambiente. Ele se preocupou com a valorização da escuta e com a exploração dos sons, defendendo uma proposta de educação musical voltada para a sensibilização sonora.

Outros aspectos relevantes presentes na proposta de Schafer são a valorização da criação musical como meio de expressão individual e de descoberta do potencial criativo, propondo uma nova forma de ouvir e de trabalhar a percepção auditiva aliada à criação, à escuta ativa, além do uso da voz como matéria prima de expressão musical.

Seguindo esta linha de pensamento, os PCNs de Música (1998) discutem inicialmente a necessidade da busca por uma educação musical ideal “que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano de seu meio sociocultural”, constituindo-se num modelo curricular acessível, flexível e adaptável às diversidades sócio-culturais das regiões e estados do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 79)

Em 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.769, que altera a Lei nº 9.394/96, tornando ensino da música obrigatório na educação básica: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2008). Ao passo que a referida Lei abre espaço para reflexões positivas sobre melhoras na educação musical brasileira e sobre o planejamento de projetos inovadores na área, ela também incita algumas discussões e questionamentos acerca de problemáticas que envolvem sua aplicação.

Notamos que a supervalorização de funções extramusicais em detrimento de funções intrínsecas da música, presente na sociedade e em seus diferentes espaços, gera uma equivocada visão de ensino funcional e periférico de música. Isto contribui para o estreitamento da visão e do entendimento das preocupações e exigências específicas da área da Educação Musical, para a perpetuação da visão do professor polivalente de Artes, assim como da não contemplação de provas específicas para cada modalidade artística nos concursos para professores de escolas públicas.

Contudo, não cabe, no momento, discutir a exclusividade dos professores formados em Licenciaturas em Música nas salas de aula, mas sim questionar que tipo de saída o poder público, a partir da vigência da Lei 11769/08, irá pensar para suprir tal demanda e conseguir efetivar um amplo e satisfatório ensino de música. Algumas possibilidades podem ser levantadas como: a parceria entre as instituições formadoras e as escolas públicas em programas que envolvam o incentivo a pesquisas nas escolas públicas, estágios, formação continuada, e em geral, programas que efetivamente habilitem professores para exercício do ensino de música.

Logo, com base nas discussões apresentadas acima e com o intuito de contribuir para o leque de possibilidades de propostas metodológicas norteadoras do ensino de música em escolas de educação básica, desenvolvemos esta pesquisa através de um projeto de Estágio Supervisionado, sob o formato de “oficina de musicalização”. Porém, vale ressaltar que, pela impossibilidade de incluir a oficina nas atividades da matéria de “Artes”, a oficina foi realizada como atividade extracurricular, aos sábados, com duração de duas horas por aula.

Procedimentos metodológicos

A metodologia da pesquisa, essencialmente qualitativa, consistiu numa pesquisa de campo, de caráter participativo, com a realização concomitante de observação e intervenção na prática de ensino em sala de aula, além da avaliação processual feita ao longo das aulas e, finalmente, da análise e discussão do processo.

Oficina de musicalização: a prática de ensino em sala de aula

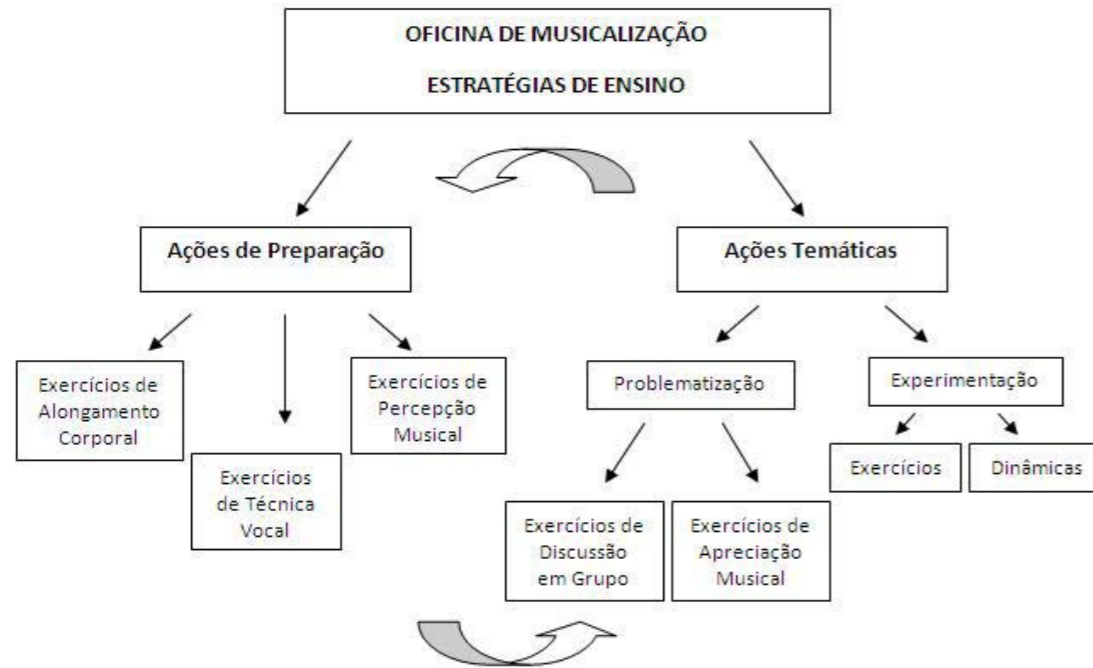


FIGURA 1 - Gráfico da Estrutura da Oficina.

As aulas foram realizadas através de estratégias de ensino às quais dividimos em dois grupos denominados: *Ações de Preparação* e *Ações Temáticas*.

As *Ações de Preparação* objetivaram trabalhar a concentração, a atenção, e a preparação do corpo, da mente, dos sentidos e da voz para as discussões, apreciações e experimentações musicais do dia. Foram trabalhados exercícios de alongamento corporal e técnica vocal e dinâmicas de percepção musical.

As dinâmicas realizadas foram planejadas e executadas com base nas propostas de educadores como Dalcroze e Orff, quanto às questões gerais relacionadas à associação entre escuta, ritmo, fala e movimento corporal, ao uso do “corpo como primeiro instrumento musical”, à utilização de exercícios envolvendo improvisação e criatividade rítmica com uso de palavras e de frases (ARTAXO; MONTEIRO, 2008, p. 56), além dos elementos relacionados à composição musical e à percepção e sensibilização sonora propostos por Schafer (1991).

Um exemplo de dinâmica realizada nas aulas foi a do “Pulso musical”, onde os alunos andavam pela sala de acordo com os diferentes pulsos e andamentos indicados pela professora através de palmas, melodias, acordes tocados no violão, ou músicas tocadas no aparelho de som, a partir de onde foram trabalhadas a percepção e internalização do pulso musical, dos tempos e contratempos, andamentos (rápido, lento e “normal”), dinâmicas (forte e fraco) associadas ao movimento corporal.

As *Ações Temáticas* consistiram na abordagem de “temas musicais” planejados como ponto de partida para

a execução dos exercícios e dinâmicas relacionados ao que chamamos de *Problematização* (discussões e apreciações musicais em grupo) e *Experimentação*, envolvendo a exploração de efeitos vocais e corporais, percussão vocal e corporal, e sua utilização em processos improvisação e de criação musical (individual e em grupo), além de elementos de percepção musical.

Os temas trabalhados foram: “O Contato Inicial”; “O que é Música?”; “Materiais sonoros” (ruído; “silêncio / som”; “timbre”; “intensidade”; “altura; “duração”); “Organizando os sons musicalmente” (Notas musicais, melodia e ritmo); “Composição Musical” (“onomatopéias e imitação de sons da natureza”; “notação de sons”; “O som das palavras”; “criação musical”); “Repertório vocal” (arranjos e ensaios); e “Finalização da oficina” (auto-avaliação e apresentação na escola).

Alguns temas, subtemas e atividades utilizados nas *Ações Temáticas* foram adaptados, planejados e executados sob a influência da proposta do livro *O ouvido pensante*, de Schafer (1991), principalmente se tratando das partes: “O compositor na sala de aula” (p. 20); “Limpeza de Ouvidos” (p. 67); e “Quando as palavras cantam” (p. 207). Além disso, algumas questões foram tomadas como referência do trabalho de Vertamatti (2008) e adaptadas ao grupo, como a prática do canto em grupo, a experimentação de efeitos vocais e sua aplicação em exercícios e dinâmicas de improvisação, de criação e de montagem de repertório musical, “privilegiando o uso da voz e do corpo como instrumentos de musicalização”. (p. 63)

No tema “Organizando os sons musicalmente” e subtema “notas musicais, melodia e ritmo” foram realizados, por exemplo, exercícios simples de “solfejo e gesto” com graus conjuntos, utilizando regência além de notação musical alternativa, com gráficos na lousa; realizamos ainda o exercício “ritmos no corpo”, onde trabalhamos as subdivisões do pulso e a execução simultânea de ritmos diferentes, que eram executados, em grupos, através do uso de fonemas, palavras e elementos de percussão vocal e corporal associados a trechos musicais cantados.

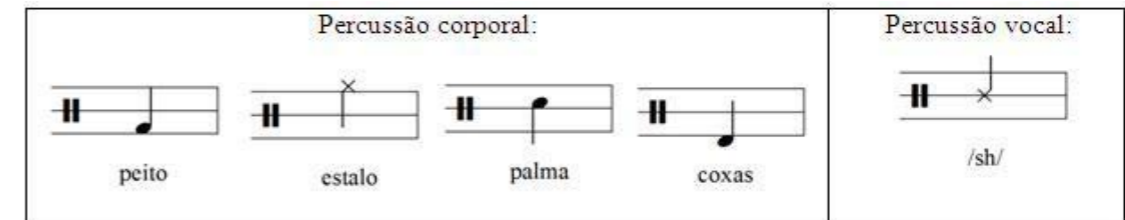


Figura 2 - Legenda para a grafia da percussão corporal e vocal.

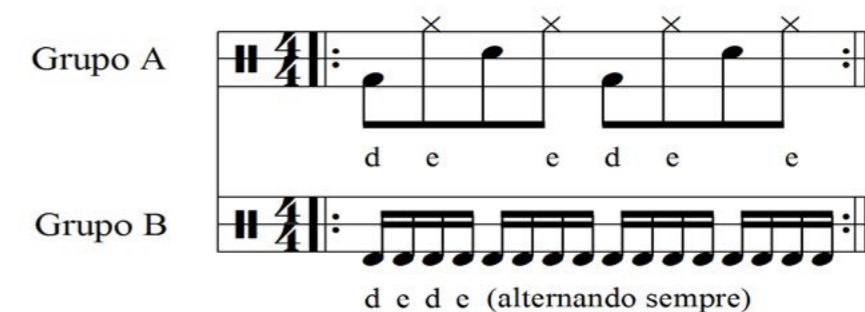


Figura 3 - Percussão corporal (Ritmo Funk).

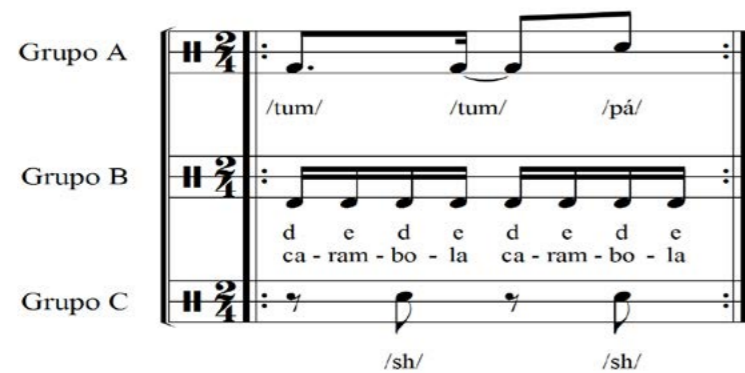


Figura 4 - Percussão corporal e vocal (Ritmo “Baião”).

Avaliação: análise e discussão dos resultados do processo

A avaliação foi caracterizada como “formativa”, segundo o currículo de avaliação proposto pelo MEC, pois ocorreu ao longo do processo e com características de observação e reajustes. (MEC, 2007, p. 20)

Se tratando especificamente da metodologia aplicada às aulas na oficina, destacamos a eficiência da utilização de ferramentas como a escuta ativa, atenta, reflexiva; a notação musical alternativa; a criatividade e a expressão musical presentes, além da aliança entre ritmo e movimentação corporal e da ampla experimentação de timbres vocais e corporais e da prática da percussão vocal e corporal.

A utilização de tais ferramentas metodológicas na proposta educacional analisada mostrou-se fundamental para “abrir os ouvidos” dos alunos, para estimular e lapidar a expressão, a criação musical e a apreciação/escuta musical, indo de encontro a posturas de acanhamento por “não saber fazer”, de preconceito ao que é novo, diferente, de visão estereotipada sobre música(s) e repertório(s), propondo assim uma nova postura e uma reflexão em relação não só à escuta como também ao fazer musical (experimentar timbres vocais e corporais, melodias, ritmos; cantar; improvisar; compor) sem preconceitos, sem a necessidade de modelos pré-fabricados de solfejo, de notação ou de técnica instrumental.

Observamos que alguns procedimentos utilizados, mesmo que importantes e bem fundamentados, causaram, de certa forma, um estranhamento da turma exatamente por serem ações “diferentes”, por exporem os alunos a atuarem como sujeitos expressivos, ativos na música.

Em alguns momentos, principalmente durante as *Ações de Problematização*, apesar da facilidade de alguns alunos em opinar e dar exemplos sobre os temas, muitos alunos apresentaram dispersão, falta de concentração, rejeição e mau comportamento. Ao passo que estas ações se revelaram importantes para o processo de musicalização, no sentido possibilitar a consideração do conhecimento prévio (intuitivo e idealizado) dos alunos acerca de determinados assuntos musicais, a reflexão, a discussão e a manipulação dos elementos sonoro-musicais a nível “teórico” se revelaram um tanto excessivas ou mesmo desinteressantes, talvez pela forma como foram realizadas, antecedendo a prática musical.

A afinação, a escuta do outro, o canto de melodias independentes e o pouco tempo para trabalhar estes aspectos foram fatores de bastante dificuldade durante a oficina, o que acarretou na não realização de um repertório diversificado, previamente selecionado (arranjos para coro infanto-juvenil ou produzidos em sala de aula).

Durante o processo, acabamos experimentando trechos musicais curtos e focando a composição musical dos alunos, produzida a partir de uma atividade intitulada “Mapa Sonoro”, onde foram sendo experimentados,

criados e grafados elementos como: texto/poesia, melodias (voz principal e acompanhamentos), ritmo, efeitos vocais e corporais. O Mapa Sonoro constituiu-se na partitura musical dos alunos (com notação alternativa).



Figura 5 - Mapa Sonoro (alunos).

Porém, de forma geral, mesmo com tais limitações técnicas relacionadas ao canto, ao mau comportamento e ao estranhamento às propostas criativas, a experimentação vocal (e corporal), a manipulação dos elementos sonoro-musicais e sua aplicação em propostas de improvisação, composição e apreciação foram realizadas de forma satisfatória, ao longo da oficina. Os resultados foram melhorando gradativamente, de acordo com o envolvimento com a turma, com a identificação com a proposta e com o domínio da manipulação sonoro-musical, da escuta e da criação musical.

Logo, o desenvolvimento musical dos alunos foi considerado satisfatório, onde puderam utilizar amplamente a voz e o corpo como instrumentos de expressão, de comunicação e de criação musical, através da percussão vocal e corporal e efeitos diversos.

Considerações Finais

O estranhamento dos alunos às atividades criativas nos leva a refletir sobre a possibilidade de os jovens serem pouco estimulados a se colocarem de forma crítica, ativa, participante, a terem autonomia para opinar e criar, na escola e no cotidiano de forma geral, o que os coloca numa posição de ouvintes passivos, acríticos, receptores de conhecimento. E como nos lembra Paulo Freire, os agentes escolares devem estar atentos para a premissa de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47)

Percebemos a necessidade de buscar, em pesquisas posteriores, experimentar uma nova estruturação das aulas, de modo que as experimentações antecedam as discussões e as problematizações, além da necessidade de se planejar com mais cuidado e reservar mais tempo para trabalhar os aspectos de técnica vocal.

Consideramos positiva a influência das propostas tomadas como referência, não com métodos prontos a serem copiados, mas como fontes de inspiração e de orientação, que devem ser adaptadas e transformadas processualmente de acordo com a realidade encontrada em sala de aula.

Concluimos que a proposta de oficina de musicalização “o corpo como instrumento” se revelou consistente e aplicável às escolas de música e de educação básica por ter contemplado, mesmo que de forma introdutória, as metas relacionadas ao processo de musicalização, ao desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários para que os alunos apreendessem a linguagem musical e se apropriassem destes conhecimentos, refletindo e discutindo sobre a prática musical, além de possibilitar a ampla utilização da voz e do corpo como instrumentos de expressão sonoro-musical.

Referências

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele de Assis. Ritmo e Movimento: Teoria e Prática. 4ª edição. Guarulhos SP: Phorte Editora, 2008.

BARBATUQUES. Disponível em <<http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/sobre/>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

BASTIAN, Hans Günther. Música na escola: a contribuição do ensino de música no aprendizado e no convívio social da criança. Tradução: Paulo F. Valério. 1ª edição. São Paulo: paulinas, 2009.

MEC. Indagações sobre Currículo. Brasília: MEC/SEF, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: arte/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

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

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SOUZA, Amanda Cristine Nunes de. Oficina “o corpo como instrumento”: uma proposta experimental de musicalização e análise da prática de campo. Monografia, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. Ampliando o repertório do coro Infante-Juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: UNESP, 2007; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

Processo de Avaliação em Educação Musical

Leonardo Moraes Batista
Conservatório Brasileiro de Música CBM-CEU
Leo.moraes22@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo dialogar aspectos do processo de avaliação em Educação Musical, de acordo com os critérios pertinentes à apreciação, performance e fazer musical. Serão apresentadas reflexões e interlocuções entre o processo de ensino e aprendizagem, sendo avaliados os procedimentos pelos quais os educandos reconhecem e compreendem a música como prática social do indivíduo. Portanto este trabalho fará diálogo com as propostas de avaliação com foco na educação básica, observando características e formas do processo de avaliação no cotidiano do educador e educando.

Palavras-chave: Avaliação, processo de ensino-aprendizagem, educação musical.

Introdução

Avaliar em Educação Musical é necessário em todos os momentos, especialmente ao processo de ensino e aprendizagem: como o educando aprende, como e quando desenvolve seu aprendizado. Portanto avaliar implica em aproximar ensino da aprendizagem, ou seja, verificar, observar e diagnosticar como educando está interagindo, vivenciando tal ensino.

Avaliação implica abordar questões de ordem cognitiva, psicológica, sociocultural, para que se oportunize uma reflexão sobre as situações vividas no cotidiano dos alunos e professores. A tradição mostra que a avaliação tem servido mais para selecionar, classificar, rotular, controlar e, muitas vezes, decidir burocraticamente a trajetória escolar do aluno, que reconduzir as ações e práticas educativas considerando-se os aspectos humanos (KLEBER, 2003, p. 142).

Sendo assim, o processo de avaliação, ligado a uma concepção arcaica por meio de exames classificatórios, restrito somente à quantidade de informações retidas, baseia-se em verificar e analisar se o educando realmente absorveu ou não o conteúdo desenvolvido durante as aulas. Este tipo de avaliação torna-se incapaz de analisar os conteúdos ligados aos ritérios musicais, pois música é uma prática social e, tratando-se de Educação Musical, avaliar signos relacionados à apreciação, fazer musical e performance, esta, deve estar caracterizada ao processo como o educando organiza os conteúdos no seu próprio contexto musical.

A avaliação em Educação Musical é cotidiana e pode ocorrer em todos os momentos da vida do educando, em diversas situações de vivência ligadas à música e não somente em sala de aula, nas provas e testes. O modo como executamos uma atividade, como nos expressamos musicalmente, informalmente ou intuitivamente, são caminhos para a avaliação, ou seja, trata-se de um processo contínuo, sistemático, funcional, orientador e integral, pois através do planejamento, contempla o processo de ensino-aprendizagem, norteador e delineador do desenvolvimento artístico, estético e cognitivo do educando. (HAYDT, 2006; SWANWINCK, 2003).

Portanto, através da coleta de dados qualitativos e quantitativos, temos a oportunidade de observar o aperfeiçoamento e desenvolvimento intelectual do educando. Entretanto, este também deve ser capaz de observar seus

próprios avanços e dificuldades durante o processo avaliativo, bem como realizar a análise dos aspectos sensoriais, afetivos e sensíveis do fazer musical.

Como avaliar música?

Como avaliar música? Como avaliar, diagnosticar questões como criatividade, sensibilidade, criação e expressão na área de música?

Especialmente falando de Educação Musical, temos muito a analisar os critérios de performance e apreciação musical, ou seja, é estarmos atentos aos aspectos estéticos e sensíveis do fazer musical.

Avaliação em música torna-se intrinsecamente necessária no processo de ensino e aprendizado do educando, mesmo com tantas dificuldades e incertezas, na medida em que nos auxilia na articulação entre o objetivo geral e os objetivos específicos propostos para o ensino de música na escola.

Avaliamos para conhecer o educando e suas habilidades musicais, para diagnosticar sua aprendizagem e desenvolvimento e finalmente para obter um *feedback*⁷⁹ das aulas que o educador desenvolve com a turma.

Swanwick (2003), educador musical britânico por meio do Modelo (T)EC(L)A⁸⁰, desenvolve parâmetros nos quais podemos guiar nossa forma de avaliação, são eles: T – Técnica, E – Execução, C – Composição, L – Literatura, A – Apreciação, estes signos estão interligados à *performance* e apreciação musical, por meio da aquisição de habilidades vocal e instrumental, diálogo com a diversidade musical, criação e improvisação, leitura e escrita dos materiais sonoros, bem como apreciação deles.

Certamente avaliar signos descritos acima não é tarefa fácil, mas é neste contexto que aparece a figura do educador, como prática educativa e pedagógica, sendo assim, o grande papel do educador é mediar as formas com que este educando irá construir seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, nós educadores devemos sempre elencar questões em nosso planejamento, nossa organização dos conteúdos curriculares, em nosso dia a dia, levando em conta algumas questões a fim de melhor auxiliar o educando em seu desenvolvimento musical, tais como: Meus educando já sabem o quê? Ainda não conhecem o quê? Devo ensinar o quê? Como ensinar? Quando ensinar? Onde ensinar? Por meio de questões ao nosso fazer educacional, poderemos delinear as configurações da Educação Musical, através da organização do planejamento, poderemos avaliar criteriosamente o processo de Educação Musical do educando.

Alguns critérios de Avaliação no processo de Ensino

Em termos técnicos avaliação significa “Ato ou efeito de avaliar; Valor determinado pelos avaliadores” (FERREIRA, 2008, p. 156). Neste contexto que o educador musical encontra-se perante diversos momentos do

⁷⁹ Retorno de informação ou, simplesmente, retorno. É o [procedimento](#) que consiste no provimento de [informação](#) a uma pessoa sobre o desempenho, conduta, ou ação executada por esta, objetivando reorientar ou estimular comportamentos futuros mais adequados.

⁸⁰ Nos anos 70, Swanwick, resume esse modelo na expressão (C)L(A)S(P). Propõe então que as atividades de música sejam integradas, compor (C, de composition), ouvir música (A, de audition) e tocar (P, de performance). Essas três atividades, estas devem estar interligadas ao estudo da história da música (L, de literature studies) e pela aquisição de habilidades (S, de skill acquisition).

processo de avaliação, ou seja, exercer a verificação dos conteúdos absorvidos pelos alunos. Tratando-se de analisar *performance*, apreciação musical e fazer musical, são critérios intrínsecos ao enriquecimento e desenvolvimento musical, cultural e social no processo de ensino do aluno. Portanto os procedimentos de ensino devem contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas de pensamento e participe ativamente e intelectualmente das experiências de exploração, criação, improvisação e criação, por meio da síntese, diálogo os conteúdos e os objetivos propostos no decorrer do processo.

A avaliação em Educação Musical é cotidiana e pode ocorrer em todos os momentos da vida do educando, ou seja, é um processo contínuo, sistemático, funcional, orientador e integral. A seleção e organização dos conteúdos curriculares são importantes para o planejamento das atividades, de modo, que possa haver um encorajamento e independência, ou seja, permite refletir, reportam-se aos conhecimentos e reestruturá-lo incidindo na própria reconstrução de significados e novos conhecimentos, no compartilhar das discussões, debates e experiências, fomentando o hábito de reflexão e crítica, questões estas essenciais no processo de construção da autonomia existencial (KLEBER, 2003; SWANWICK, 2003).

Elencamos alguns critérios orientadores pertinentes ao processo de ensino, a saber:

- Planejar e realizar atividades/exercícios de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos propostos;
- Aprofundar constantemente em práticas e aspectos musicais já vivenciados e trabalhados;
- Incorporar elementos estéticos relacionados à vivência musical dos educandos nas práticas do ensino de música;
- Estimular ativamente à construção da independência musical do educando, por meio da reflexão e da crítica;
- Escolher e prever recursos de ensino mais adequados de modo que possa ser estimulada a participação dos educandos;
- Avaliar e enfatizar o progresso musical do educando.

Por meio do planejamento musical organizado, o educador pode verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas, possibilitando envolvimento mútuo no processo de ensino-aprendizagem, estando sempre atento as necessidades e contribuindo efetivamente para o crescimento musical do educando, respeitando o tempo de cada um, ou seja, percebendo que a avaliação é o reflexo de nossa prática e juiz de nossas ações como educadores.

Alguns critérios de Avaliação no processo de Aprendizagem

A avaliação é realizada por meio da escolha e determinação das formas mais coerentes com os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos durante as aulas. Nesse sentido, uma parte substancial da avaliação passa necessariamente por elementos extramusical, que não definem a prática musical, mas a viabilizam: concentração, capacidade de superação, cooperação e estudo regular.

Elencamos alguns critérios, nos quais a identidade cultural e o discurso do educando estão ligadas ao contexto da aprendizagem musical:

- Abordar previamente o educando, conhecendo sua diversidade cultural e musical;
- Observar o desenvolvimento musical através dos conteúdos teóricos, práticos, por meio do fazer musical, da

apreciação e criação;

- Verificar se os objetivos propostos no processo de aprendizagem foram ou não atingidos;
- Estabelecer e dialogar com os educandos, os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do ano, de modo que eles mesmos possam observar o seu desenvolvimento;
- Desenvolver a práxis do instrumento, da percussão corporal, improvisação e criação, aperfeiçoar os elementos teóricos e rítmicos brasileiros e estrangeiros;
- Promover aprendizagem por meio dos conteúdos musicais de acordo com os critérios elaborados no processo de ensino.

Fundamentalmente os benefícios da avaliação, analisados por meio do que os educandos estão fazendo e o que eles estão aprendendo, considerando objetivo geral e aos objetivos específicos, de acordo com os conteúdos traçados para as aulas, tais como a *performance* no instrumento ou na voz e a apreciação musical dos materiais sonoros, repertório erudito e popular. Estes critérios inseridos no contexto da Educação Musical no cotidiano da escola são importantes no processo de avaliação musical.

Conclusão

A avaliação em Educação Musical deve ser tratada como as outras áreas de conhecimento, tais como português, matemática, geografia e outros, com a importante função de propor aos educandos, o gosto pela música, pela apreciação e pelo fazer musical, de forma que desenvolvam seus conhecimentos musicais, pois avaliação o processo de aprendizagem do educando e o aperfeiçoamento na prática pedagógica do professor.

Portando, avaliação é um processo de coleta de dados no processo de aprendizagem por meio da verificação dos objetivos propostos, se eles foram ou não atingidos.

Neste sentido, a construção curricular do ensino e aprendizagem, deve privilegiar o aluno como sujeito de seu próprio currículo, gerando ou criando os significados sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto a partir da problematização de seu próprio universo, tornando-o capaz de observar seu crescimento e desenvolvimento musical, considerando o processo vivenciado por este educando, construindo e organizando objetivos, conteúdos, procedimentos e atividades, de forma que possamos acompanhar e conhecer a vivência musical do educando (KLEBER, 2003, p. 145).

Deste modo, podemos entender que a avaliação deve ser um ato de reflexão crítica sobre a prática de ensino do educador, bem como um olhar atento ao processo de aprendizagem do educando, Sendo assim, avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível, por isso, não é classificatório nem seletivo, ao contrário, é orientador para o desenvolvimento artístico-pedagógico buscando sempre desenvolver uma educação musical de qualidade.

Referências

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa dicionário. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEBER, Magali. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-153.

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

Relato da Prática com a Turma do Som no 2º ano do Ensino Fundamental I

Kleves de Araujo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
kleves.gomes@gmail.com

Resumo: Como discente do curso de Licenciatura plena em música nunca havia me passado a ideia de ser um educador no ensino básico. Com a necessidade de entrar no mercado de trabalho, comecei a dar aulas em uma escola particular em Jaboatão dos Guararapes – PE. A escola em que leciono possui um invejável aparato tecnológico, mas para as aulas de música a infraestrutura limitava-se a uma simples sala, sem tratamento acústico. Na busca do plano de aula mais adequado para as turmas iniciais do ensino fundamental tive conhecimento da “Turma do Som”. Sua proposta pedagógica se encaixava bem nos moldes de conteúdos e de ludicidade pensados por mim. Com os avanços constantes da tecnologia, acredito que em breve o ensino básico, como um todo, estará se utilizando de plataformas similares à Turma do Som para alcançarem a excelência na educação escolar.

Palavras-chave: Plataforma digital, educação, tecnologia.

Introdução.

Como discente do curso de Licenciatura plena em música, na Universidade Federal de Pernambuco, nunca havia me passado a ideia de ser um educador no ensino básico, em paralelo eu aceitava a ideia de lecionar em uma escola de ensino específico (técnico ou profissionalizante), superior e/ou como professor particular de violão popular. Porém, com a necessidade de entrar no mercado de trabalho, comecei a dar aulas em uma escola particular em Jaboatão dos Guararapes – PE, no ano de 2011. Passei a trabalhar com turmas do Ensino Infantil e do Fundamental I e II. Tive que adaptar-me a essa nova realidade e também aos novos desafios, sendo um desses a falta de recursos específicos para as aulas de música. A escola em que leciono possui um invejável aparato tecnológico, mas para as aulas de música a infraestrutura era quase zero, limitando-se a uma simples sala, sem tratamento acústico (no ano vigente a escola comprou instrumentos de banda popular, o que aumentou um pouco as possibilidades). Todos os instrumentos com que trabalhei eram meus. Para diversificar também trabalhei com instrumentos de sucata e com utensílios de cozinha, a saída mais comum para atender às necessidades do educador musical.

Em 2012 eu tinha a certeza de que estaria lecionando no ensino básico, mas dessa vez já adaptado ao cenário de aula. Porém, eu ainda me perguntava a respeito da falta estrutura específica para o ensino de música, principalmente para turmas que estavam saindo da vivência especificamente lúdica para começar a conhecer os princípios científicos básicos da música, nesse caso as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I. Ainda em busca do plano de aula mais adequado para essas turmas tive conhecimento de uma plataforma virtual, que poderia resolver grande parte dos meus problemas, chamada “Turma do Som”. Sua proposta pedagógica se encaixava bem nos moldes de conteúdos e de ludicidade pensados por mim. Em contato com a coordenação pedagógica da empresa desenvolvedora, que até então eu não conhecia, procurei estabelecer o uso da plataforma virtual como material didático e a direção da escola apoiou a proposta.

Turma do Som: Respostas na Sala de Aula.

No primeiro dia de aula utilizando a Turma do Som eu temia que os alunos a rejeitassem, porém, quase que de imediato, rapidamente eles já estavam envolvidos pelos personagens apresentados no primeiro episódio e em seguida também extasiados com a proposta de jogos, desenvolvidos para fixação dos conteúdos vistos em aula. Já era de se esperar que um desenho animado prendesse a atenção dos alunos e que os cativasse de imediato. Porém, para o professor fica a pergunta: E agora? Quando o conteúdo musical começar a ser abordado, qual será a reação deles? A resposta surge nas aulas seguintes. Os personagens convidam os alunos a prestarem atenção nos sons que os rodeiam. Logo eles param para ouvir cada som que compõe “o silêncio” da sala de aula. Para que eles possam vivenciar melhor esse momento, o episódio é pausado e proponho uma atividade de observação dos sons da sala de aula. Há então uma explosão de ideias, cada um dos alunos diz quantos sons ouviu, qual colega falou na hora errada, quem riu e mais colocações vão “chovendo” até que o episódio é continuado. Surgem temas teóricos a respeito dos sons: crescentes e decrescentes, timbres, intensidade, entre outros. Os alunos permanecem concentrados e participativos, a teoria é dada e eles continuam focados. Nesse momento surge outra pergunta: Esse assunto está sendo abordado de forma superficial ou está num patamar elevado demais para os meus alunos? O próprio episódio responde mais uma vez, ao mostrar simplicidade, objetividade na abordagem do conteúdo e ao dar espaço para o professor exemplificar e aprofundar o que achar pertinente, esse espaço também faz com que o foco dos alunos não esteja somente na tela do seu computador ou na projeção feita pelo computador central. Um momento de êxtase para os alunos é a “hora do jogo”. O jogo propõe a descoberta dos sons de três ambientes: floresta, trânsito e instrumentos musicais. Todos querem participar dizendo onde acha que deve ser o local de onde provem o som que está se ouvindo. Quando marcada a opção correta ouvem-se gritos de comemoração. Na fase seguinte tem-se que descobrir qual figura representa um determinado som. Sem perceberem eles estão trabalhando a percepção sonora, que será de vital importância para os estudos musicais; também estão trabalhando o raciocínio lógico, indispensável para a matemática e demais disciplinas. Terminado o jogo é hora de avaliar o que aconteceu. Os próprios personagens perguntam aos alunos como foi a experiência e quais foram os resultados obtidos com o jogo. Para que não haja dúvidas acerca dos resultados desejados com a aplicação do conteúdo, em episódio e jogo, é sugerida a construção de um ambiente sonoro com os sons vistos no episódio. Cada aluno cria o seu próprio ambiente em um estúdio acústico virtual adaptado, bastante similar aos modelos de softwares de estúdio, chamado “trilho sonoro”, composto de várias trilhas, para inserção de sons. Cada aluno cria seu ambiente, talvez sem a lógica que um adulto aplicaria, mas com a criatividade e a liberdade que os conduzirá à essa lógica. Ao término dessa atividade mais uma vez os alunos param para apresentar suas experiências e resultados. O episódio termina com uma revisão de todo o conteúdo trabalhado. Dessa vez para o professor não resta mais pergunta alguma, mas sim uma resposta: “funciona”. Os alunos demonstram satisfação e empolgação para praticarem em casa os jogos que foram trabalhados durante a aula, assim desenvolvendo o conteúdo de forma plena, fixando-o com empolgação.

As crianças de hoje estão acostumadas aos jogos de vídeo-game, aos sites de relacionamento social, à tecnologia e tudo mais que os avanços tecnológicos oferecem a eles. Fica muito mais simples discursar, debater e propor uma prática quando o conteúdo em questão é falado na mesma “língua” do aluno. O simples fato de um conteúdo como “os sons” sair do seu estado invisível e ser observado e trabalhado em uma animação, em jogos e atividades lúdicas já representa um resultado bastante satisfatório para um professor. A gama de opções oferecidas por essa plataforma dá um retorno positivo quase que imediato ao professor. Para que não restem dúvidas, basta lembrar, por exemplo, que alunos do 2º ano do ensino fundamental, em pleno os seus 7 ou 8 anos de idade, gozam de uma imensa carga de energia e por essa razão têm uma forte tendência à dispersão e perda de atenção. Nas aulas ministradas com a “Turma do Som” essa dispersão cai consideravelmente. É notório o interesse que os alunos têm

de responderem ao que os personagens perguntam, porque nessa ocasião eles não estão somente vendo um desenho, mas sim interagindo com o mesmo, o que é mais interessante ainda para eles.

Para esse docente uma plataforma virtual como essa, além de oferecer múltiplas opções de trabalhos em sala de aula, faz com que a música enquanto ciência pautada em elementos invisíveis seja visualizada e “tocada” pelos seus alunos. Para a educação musical esse tipo de tecnologia traz a possibilidade de provar a importância da música no desenvolvimento do ser humano, pois, ela remete à prática constante e essa prática é o estopim para o “despertar” de todos os benefícios que a música pode oferecer ao se tornar disciplina obrigatória no ensino básico. De acordo com Joly (2003, p. 116):

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

A grande maioria das coisas que uma criança aprende é resultado de suas brincadeiras, em outras palavras, ao praticar sua criatividade brincando a criança está estabelecendo, na verdade, uma prática das teorias captadas por ela ao longo de anos de observação do mundo. Pude perceber que o rendimento das turmas do 2º ano tem sido bem maior do que as turmas em que eu decidi trabalhar sem a plataforma, isso porque para essas eu estou dando uma possibilidade maior de interação com a aula, além de estar falando em sua língua atual que é a tecnológica.

Não pretendo afirmar que toda essa tecnologia, oferecida pela Turma do Som, é a “verdade absoluta” que faltava aos educadores musicais ou que ela é a máxima solução para os desafios do ensino da música nos primeiros anos do ensino fundamental, Rudolph (1996, p. 10) diz que a tecnologia não é uma panacéia da educação musical. Contudo, posso relatar que os recursos oferecidos pela “Turma do Som” têm aberto novas possibilidades de ensino para esse docente e em nada tem limitado o seu trabalho, pelo contrário e esse relato é um reflexo disso. Almeida (2003, p. 10) diz:

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atua como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

A escolha dessa plataforma ou de outra similar como ferramenta de ensino só trouxe benefícios para as turmas do 2º ano, fez com que a teoria, indispensável para a compreensão da música enquanto ciência, e a prática, indispensável para o desenvolvimento dos alunos, caminhassem efetivamente lado a lado, gerando resultados concretos e praticamente imediatos. Com os avanços constantes da tecnologia, acredito que em breve o ensino básico, como um todo, estará se utilizando de plataformas similares à Turma do Som para alcançarem a excelência na educação escolar

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. “Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem”. Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez.2003.

FRANÇA, C.; CABRAL, G.; SILVEIRA, W.; FLORÊNCIO, F. (2011), “Criação, Apreciação e Performance com Suporte Digital no Ensino Básico de Música”. In XX Congresso Anual da ABEM, 11, Vitória, 2011.

JOLY, Ilza, Zaner, Leme, (2000). “Um processo de supervisão de comportamento de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino”. Tese de Doutorado (Educação) São Carlos: UFSCar, 2000.

SWANWICK, Keith. “A Basic for Music Education”. London: Routledge, 1979.

SERÁ O MESMO CANTO? – RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DOIS CORAIS EM CONTEXTOS DIFERENTES

Leticia Bartholo Eduardo Lopes
Universidade Federal Da Bahia
leticia Bartholo@gmail.com

Resumo: O objetivo deste relato de experiência é apresentar uma comparação entre dois corais infantis formados em contextos diferentes, dando um enfoque à importância da prática do canto coral para a vida escolar e afetiva destes alunos. Com isso, espera-se que haja um espaço maior desta atividade nas escolas regulares, pois através da prática em conjunto é possível tornar o ambiente escolar mais sociável e menos individualista

Palavras-chave: Educação musical, escola especializada, escola regular, canto coral.

Introdução

A prática do canto coral vivenciada desde a infância é de fundamental importância, pois é uma atividade que abrange aspectos musicais como afinação e o canto em grupo, também a aspectos psicossociais como autoestima e socialização.

O canto coral nos últimos anos tem crescido bastante em diferentes ambientes, nos condomínios, bairros, empresas e faculdades. A intenção da criação dos coros muda de acordo com a instituição. Nos dias atuais o canto coral pode ser usado tanto como propaganda para as empresas como para a integração dos funcionários, como uma atividade extra de uma escola regular ou especializada, como matéria optativa em um curso de graduação.

Em seus estudos, Teixeira (2005) aponta que esses corais são organizados com a intenção de aproximar a instituição dos seus públicos e para elevar o envolvimento de seus funcionários com os objetivos das instituições e empresas para as quais trabalham. Outras instituições adotam o coro para manter o entusiasmo e combater o estresse dos empregados através de uma atividade que seja coletiva e, ao mesmo tempo, musical. (DIAS, 2011, p.11).

O isolamento dos indivíduos no mundo atual também é um forte motivo para a procura de uma atividade musical coletiva, a experiência de aprender em um ambiente com pessoas diferentes se direcionando em um só objetivo estético musical. Esta crescente procura pelo canto coral nos diversos ambientes nos faz pensar em expandir a forma com que os regentes ou educadores musicais abordam tanto o repertório a ser trabalhado em cada grupo respeitando os aspectos culturais como a considerar os aspectos psicossociais.

Além da contribuição social, humana, educacional e musical que a atividade coral proporciona, os coros têm estado cada vez mais presentes no cenário da sociedade atual por ser a voz humana um instrumento de fácil portabilidade. Assim, a atividade coral torna-se uma prática coletiva de custos baixos e viáveis para que ocorra em diferentes contextos a exemplo das empresas, escolas, igrejas, projetos sociais e das diversas instituições que se interessam em propiciar uma experiência musical agregadora. (DIAS, 2011 p.06)

Algumas perguntas foram motivadoras a escrever sobre o canto coral na vida dos alunos. Observar e participar ativamente como regente de coro, pode-se perceber alguns aspectos muito interessantes, que serão citados no decorrer deste artigo.

(...) os 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. Por isso requer 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, 2008, p. 15).

O trabalho com corais em dois contextos diferentes permitiu analisar o comportamento dos indivíduos diante de uma mesma prática, com enfoques diferentes. Estas diferenças vão desde os objetivos propostos pelas instituições até aspectos como a interação, a resposta das crianças em relação às atividades propostas, a quantidade de participantes e a disponibilidade para participar dos ensaios, bem como o tempo disponível para estes ensaios.

O trabalho na escola regular

Em uma escola regular particular de Salvador, os ensaios acontecem em dois turnos: o matutino, das 12:10 às 13:00 horas e o vespertino, das 18:10 às 19:00. Cada ensaio é realizado com 50 minutos de aula por semana. O turno da manhã tem, em média, 30 alunos e o turno da tarde, 25 alunos, formando assim um coro de 50 crianças que só cantam juntas no dia da apresentação. A junção dos dois turnos para a aula de coral é inviável, pois metades das crianças estudam em turnos opostos, por isso, os ensaios acontecem separadamente.

O tempo de ensaio é curto para a realização de um trabalho mais elaborado, com um repertório maior, mas este é o único horário que se tem para desenvolver a atividade coral. Além disso, este tempo não pode ser maior, pois as crianças já ficaram um turno inteiro na escola e precisam ir para casa. O horário do ensaio matutino é um pouco complicado, pois as crianças já estão cansadas e com dificuldades de concentração após o turno de aulas.

A escola disponibiliza uma boa sala e um pianista, que toca em todos os ensaios durante o ano e que também ajuda na escolha do repertório utilizado, participando ativamente dos ensaios. O coro acontece como uma atividade extra, não obrigatória e sem nenhum custo na mensalidade do colégio.

Os motivos que levam os alunos a frequentarem o coro da escola são variados. Alguns pais acreditam que é uma atividade a mais na rotina daquela criança e que música sempre faz bem, outros porque o próprio filho despertou um interesse e alguns pais percebem a importância desta atividade como integração, socialização e momento de relaxamento depois de um dia de estudo. Para alguns pais, o horário é conveniente, pois é o horário de saída da escola. Com isso, a criança não fica só esperando para ir pra casa e participa da aula de coral. Ainda há aqueles pais que colocam seus filhos na aula de coral porque sempre tiveram vontade de fazer música de alguma forma e acham que isso vai fazer bem para a criança.

As crianças são ativas e com muita energia. Na escola, elas convivem durante muito tempo e já se conhecem bastante, por isso os vínculos afetivos são grandes e eles já têm uma interação muito interessante. Como a aula de coral é a última atividade do dia na escola, eles já estão parcialmente esgotados e, em relação à atenção, dispersam-se por motivos como a sala espaçosa, o contato mais próximo com o colega, gerando conversas paralelas e o próprio

ambiente descontraído que a música nos proporciona. Por isso, as atividades ligadas a integração como grupo num todo são importantes para trazer a atenção e a integração enquanto grupo e não grupinhos separados. No ensaio de coral as turmas de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano estão juntas e é importante que elas se conscientizem como um só grupo.

Estas aprendizagens giram em torno, não só do crescimento artístico, mas também do desenvolvimento de aspectos sociais, psicológicos e cognitivos, pois, as práticas metodológicas buscam valorizar questões como a socialização, a motivação, o diálogo, a criação conjunta e a apresentação artística do resultado final. (SANTA ROSA, 2006, p.18)

Percebe-se que os alunos em geral gostam das atividades e das músicas, pois explora o caráter lúdico e divertido da música sem deixar de trabalhar os conteúdos musicais. Apesar do esforço em trazer para a sala de aula atividades interessantes e diferentes, algumas crianças, por conta do cansaço do dia já passado na escola, preferem ficar sentadas e não participar de algumas atividades, outras se queixam de fome e pedem para comprar um lanche porque a aula acontece no horário do almoço.

As apresentações do coral acontecem, em sua maioria, no teatro da escola. Os dois grupos se juntam, formando um coro de aproximadamente 50 crianças. As apresentações são fixas no calendário escolar e acontecem em julho, no dia das avós e no final de novembro com a apresentação de natal. As outras funcionam basicamente no formato de aula pública, onde os pais comparecem um pouco antes da aula acabar e prestigiam o repertório que está sendo ensaiado em sala de aula mesmo. As apresentações causam empolgação nos alunos e isso se torna um incentivo a mais para que eles participem. Assim, a escola poderia se empenhar mais neste sentido, promovendo um maior número de apresentações para dar visibilidade ao trabalho com o coro.

O trabalho na escola especializada

O projeto coral da Escola de Música da UFBA acontece desde 1994 com a coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Leila Dias e é composto por 5 corais de faixas etárias distintas. O Coral Infantil é composto por 14 crianças de 7 a 11 anos de idade. Os ensaios acontecem das 17:00h às 18:30h, sendo uma hora e meia de ensaio por semana. Esta carga horária é satisfatória, pois permite trabalhar os assuntos com mais calma e aprofundar os conteúdos musicais de uma forma mais específica. Desta forma, a resposta dada pelos alunos é melhor avaliada pelo professor.

A extensão da EMUS/UFBA foi feita para atender a necessidade da comunidade e oferece o ensino de vários instrumentos musicais para diferentes faixas etárias e níveis. O coro é também oferecido para os alunos sem nenhum custo a mais na mensalidade. A coordenação do Projeto Coral se reúne para decidir como será o semestre, o tema a ser abordado e o repertório a ser escolhido. Cada coro tem sua necessidade específica, que é abordada nas reuniões quinzenais.

As crianças da EMUS/UFBA, assim como as crianças da escola regular, também são muito ativas como todas as crianças, mas a principal diferença observada é que eles sabem o objetivo da aula, o fazer musical. Porém, como a maioria das crianças nos dias atuais fazem muitas atividades e, às vezes chegam aos ensaios cansadas, com a atenção comprometida. Por isso, as atividades de concentração no ensaio são muito importantes. Eles já têm uma boa integração e, às vezes, se dividem naturalmente em meninos e meninas. Neste sentido, nas atividades de integração é interessante mesclar as crianças para que eles se vejam como grupo.

As crianças não se negam em participar de nenhuma atividade abordada em sala e participam ativamente de todas elas. As atividades são ligadas à concentração, aquecimento corporal e vocal, integração e repertório. O repertório é bem variado e a escolha das músicas são feitas pela professora e pela coordenadora do projeto coral, mesclando-se entre músicas do tema escolhido para o semestre e músicas com alguma temática para ser apresentada em alguma data especial.

Os motivos para frequentar o coro infantil são variados. Alguns pais levam as crianças para experimentar porque é uma atividade extra e que eles têm direito, pois já estudam um instrumento na escola. Outros pais inscrevem as crianças porque elas gostam de cantar e querem participar do coro. Alguns pais sabem da real importância desta prática como desinibição, desenvolvimento do canto, a convivência em grupo, a escuta e a percepção musical e o prazer em fazer música em grupo. As apresentações do coral infantil são feitas juntamente com os outros quatro corais e em cada apresentação escolhem-se uma temática diferente. As apresentações são uma forma de incentivo aos alunos que esperam por essas datas ansiosamente.

Discussão

Para um bom aproveitamento dos conteúdos, a carga horária semanal do coral deve ser de uma a uma hora e meia de ensaio, tendo em vista que além da aprendizagem do repertório é necessário um tempo para aquecimento vocal e corporal, atividades de concentração e integração. Os ensaios do coral na escola regular duram cinquenta minutos por semana, tempo relativamente curto, mas as atividades são compactadas para que tudo possa ser trabalhado. Na escola especializada o tempo de ensaio semanal é de uma hora e meia, tempo suficiente para aprofundar os conteúdos com mais calma.

A prática do canto coral nos dois contextos é importante para trabalhar conteúdos musicais e extra musicais, onde a aprendizagem é uma troca e vem com o convívio em grupo. As atividades baseadas na integração do grupo são feitas para que eles se vejam como um grupo e procurem cantar pensando no todo, ajudando assim na afinação não somente de um indivíduo, mas dele dentro daquele contexto. Praticando música em grupo eles aprendem a respeitar o outro, ouvir e se adequar aquele som.

A ampliação de repertório a ser familiarizado, a apreciação e vivência de diversos estilos musicais, a exploração e criação de fontes sonoras, execução vocal e instrumental e a vivência corporal da música, reiterada aqui como de extrema importância para a formação musical, são práticas pedagógicas musicais relevantes para o desenvolvimento musical nas escolas regulares brasileiras. (DIAS, 2011, p.04)

As crianças são ativas em ambos os contextos, a diferença é a consciência que elas têm do porque estar na aula de canto coral. Na escola especializada elas vão com o foco de fazer música, é evidente que nesta aula eles encontram os colegas e também querem brincar e conversar, mas é muito mais fácil chamar a atenção destes alunos para a atividade do canto porque eles foram para lá com este objetivo. Na escola regular nem sempre é assim, nem todas as crianças tem um propósito formado do porque estar na aula de coral. Neste sentido a importância das atividades de concentração e integração ajudam para que eles tenham a consciência do porque estão fazendo esta atividade. “Portanto, demanda-se do professor de música um olhar não só para a técnica instrumental e/ou vocal, leitura e escrita musical, mas também um olhar para a construção dos sujeitos enquanto seres emocionais e sociais.” (DIAS, 2011, p.03)

O interesse de participar e fazer parte do coral chama à responsabilidade do professor, que deve levar

atividades interessantes e diversificadas. É de fundamental importância que a criança sinta vontade em participar e se sinta acolhida naquele ambiente. Mesmo o professor levando atividades interessantes e diversificadas, o interesse das crianças da escola regular é um pouco comprometido devido ao cansaço do dia a dia. Como o coral acontece sempre ao fim das aulas, as crianças já estão um pouco esgotadas, o que dificulta mas não impede a aprendizagem.

Os educadores devem estar cientes do seu papel de promover a transformação e o desenvolvimento do indivíduo, acreditando em seus alunos e em um futuro melhor. É importante que nós, educadores, acolhamos nossos alunos, conheçamos um pouco do modo de vida deles, de suas expectativas e das suas potencialidades. (DIAS, 2011, p.07)

As apresentações são importantes para mostrar o que foi trabalhado em sala de aula e para servir como entusiasmo e incentivo aos alunos. Quanto mais resultados eles veem, mais vontade de fazer o trabalho com qualidade eles têm. Na escola regular as apresentações são no teatro da escola com uma boa estrutura e divulgação, podendo assim atrair ainda mais o olhar dos responsáveis dos alunos para esta prática. Porém, ainda são poucas em comparação a escola especializada onde existem quatro apresentações ao ano.

Conclusão

Apesar dos obstáculos ainda serem grandes, não se pode parar de pensar nos benefícios que o canto coral traz para os alunos, visando sua prática não somente nas escolas especializadas, mas também garantindo um espaço significativo nas escolas regulares. O canto coral é uma forma de melhorar a convivência em grupo, trabalhar o respeito ao outro, a autoestima e confiança dos alunos através da música. Além disso, traz para a escola a cultura, o prazer no fazer musical e a importância da música na vida destas crianças de uma forma divertida e lúdica.

Referências

DIAS, Leila Miralva Martins. *Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: Dois estudos de casos. 2011*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DIAS, Leila Miralva Martins. *O licenciado em música frente a realidade das escolas regulares: propostas pedagógico-musicais*. 2011. Artigo publicado no XX EPENN, 2011.

FUCCI AMATO, Rita de C. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. In: *Revista da ABEM*, n. 19, p. 15-26, Porto Alegre, 2008.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *A construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical*. 2006. 184f. Dissertação (mestrado em Música) - Programa de Pós graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Bahia, Salvador, 2006.

Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE)

Daniel do Nascimento Sombra
Secretaria Municipal de Educação de Caucaia/Ceará
d.sombra@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência discorre sobre a inserção do ensino de música em escolas municipais de Caucaia-CE. Utilizam-se como amostras para este relato situações vivenciadas pelo autor na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nair Magalhães Guerra, no diálogo junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Caucaia entre demais professores de música. A busca por condições mínimas para as aulas de música, as condições para a elaboração do currículo de música a ser adotado nesta escola e o fomento a novos projetos para a sistematização do ensino de música em toda a Educação Básica do município foram questões envolvidas contundentemente no diálogo. O relato aborda ações que vão além da capacitação formal de um educador musical tendo em vista os desafios a serem transpostos através de reflexões, planejamentos e ações inovadoras para o desenvolvimento de uma atuação pedagógica nesta nova realidade do ensino de música no Brasil.

Palavras-chave: música na escola, currículo, ensino complementar.

Introdução

O presente artigo é um relato de experiência que discorre sobre o meu primeiro ano como professor de música na cidade de Caucaia como servidor público municipal nomeado mediante o concurso público de edital N° 001/2009 no cargo de “Professor de Educação Básica Classe C – Música” atuando na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nair Magalhães Guerra (E.E.I.E.F. Nair Guerra). Acredito que a homologação deste cargo seja um reflexo do cumprimento da atual legislação Brasileira conforme a Lei n°. 11.769/2008, publicada no Diário Oficial de 19 de agosto de 2008, que estipula um prazo de três anos para que os Sistemas de Ensino se adaptem ao projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica.

O professor de música que se direciona ao ensino público no atual momento em busca do cumprimento da lei 11.769/2008 tem uma tarefa bastante complicada. Afinal de contas, ao meu próprio ver, inserir o ensino de música como componente curricular obrigatório em escolas em um país que busca resgatar essa tradição não é nada fácil. No decorrer de minhas atividades na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nair Magalhães Guerra encontrei dificuldades para definir um local até então inexistente para a realização das aulas de música assim como a necessidade de orientar um grupo gestor sobre as condições básicas para estas atividades. Como afirma Fonterrada: “No entanto, após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática”. (FONTERRADA, 2008, p.10).

A indefinição inerente à forma de inserção do ensino de música no município de Caucaia e o estabelecimento do conteúdo musical que comporta a grade curricular dessa disciplina evidencia uma situação bastante nova na cidade. A novidade da recente matéria disciplinar abre caminhos para o debate e discussões que permeiam entre a classe dos professores concursados que estão lotados em escolas diferentes e que têm trabalhado no regime de contra-turno. Desta forma, os alunos que realizam suas atividades escolares regulares durante o turno da manhã têm a possibilidade de estudar música no período da tarde e vice-versa.

As Possibilidades Iniciais da Música na E.E.I.E.F. Nair Guerra

Como reinserir o ensino de música no ambiente escolar? Esse é um questionamento que vem gerando uma série de mobilizações por todo o país. A grande maioria das iniciativas tem por finalidade o atendimento a Lei n°. 11.769/2008.

Entre as minhas atribuições como novo professor de música está a escolha do material apropriado e a necessidade de preparar o município de Caucaia para os novos investimentos necessários que deem um suporte básico para a realização das aulas de música e o fazer-musical na escola.

Os obstáculos e dificuldades são vários iniciando o ensino de música numa escola que nunca houvera o ensino de música formal. Enumera-se desde a simples falta de local adequado para tal finalidade à presença somente da voz humana como instrumento musical. Além disto, percebemos um certo interesse generalizado pela maioria dos alunos em consumir música da mídia de massa e não no fazer-musical que agora é novo. Como diz Fonterrada:

O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos hits do momento e ao consumo da música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda. (FONTERRADA, 2008, p.13).

O consumo rápido da música proveniente da mídia de massa também gera uma postura de desinteresse por este fazer musical em questão por grande parte dos alunos da escola. Assim como é explicitado por Fonterrada:

Vive-se um momento de ruptura, em que conceitos, valores e crenças, até há pouco considerados inquestionáveis, encontram dificuldade em se manter, sendo rapidamente substituídos ou alterados. Os campos da música e da educação musical são, também, afetados por esse estado de coisas, e as alterações que se apresentam a cada dia tornam difícil encontrar caminhos estáveis e adequados. (FONTERRADA, 2008, p.280)

Em tais circunstâncias, minha primeira atitude tomada direcionada à diretoria da escola foi escrever um projeto pedagógico inicial inserindo a metodologia a ser adotada nos planos de aula. Sugeri, então, a aquisição mínima necessária de equipamentos para sustentar uma sala de aula que dê suporte básico ao ensino de música. Ainda no sentido de informar a direção da escola, neste projeto foi realizado um levantamento diagnóstico com o intuito de averiguar e relevar o discurso musical dos alunos através de um pequeno questionário.

De início, a direção da escola foi extremamente realista quanto à ausência de verba para aquisição de instrumentos musicais. Porém, dispôs de uma sala de aula para o exercício de minha função. Logo em seguida foi sugerido que entrasse em contato com a Secretaria Municipal de Educação para iniciar um diálogo solicitando as devidas condições.

A Secretaria Municipal de Educação, representada na época pela secretária Antonia Cláudia de Paula Lima, direcionou o projeto que era até então específico para uma só escola às dimensões municipais. Assim, iniciamos uma pesquisa sobre as condições de trabalho de todos os professores de música do município de Caucaia com a finalidade de levantar e avaliar as necessidades enfrentadas por todas as escolas municipais e obter sugestões para futuramente saná-las da melhor forma possível.

Até este ponto, devido aos grandes trâmites e desafios políticos, nós professores das escolas municipais de Caucaia, através do diálogo, percebemos que não é apenas uma questão de ser músico ou não: há também a necessidade de uma socialização do professor de música em seu ambiente político. Têm sido posto a face do educador musical questões extras pedagógicas inerentes a um contexto maior. Referimos ao literal Projeto Político Pedagógico escolar que em sua gestão original omitiu as aulas de música. Neste contexto, faz-se necessário ao profissional presente nas escolas uma característica singular e abrangente que pode ser adquirida mediante qualificação profissional que é a de ser um educador musical. Cabe a nós educadores musicais atuantes nas escolas municipais de Caucaia transmitir os valores inerentes ao estudo de música presentes desde uma apresentação musical em uma data comemorativa aos imbricados caminhos político-pedagógicos do ensino de música em um contexto escolar. Como explicita Jardim:

Conclui-se que, de fato, o que se fazia na escola não era o ensino de música na acepção erudita do termo, portanto não era espaço para a atuação do músico. As competências profissionais do músico não se aplicavam às necessidades escolares e lhes eram, inclusive, prejudiciais. Dessa forma, o professor de música da escola era um profissional distinto; e para que o músico exercesse a tarefa em questão, teria que receber a devida especialização para qualificar-se profissionalmente. (JARDIM, 2009, p. 23).

Iniciando o diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores de música do Município de Caucaia

Dirigi-me aos demais professores de música do município a fim de dialogar sobre as nossas possibilidades como educadores musicais no município. Inicialmente, dialogamos sobre o direcionamento que cada um entre nós havia tomado em suas respectivas escolas e concordamos em unir esforços para abrir caminhos para o desenvolvimento do ensino de música na educação básica do município.

Alguns questionamentos surgiram a partir dos primeiros encontros: o primeiro direcionava-se ao conteúdo musical a ser adotado e a forma de transmissão deste conhecimento para o aluno; caminho este muito árido e vasto abrindo espaço para um diálogo mais amplo. Assim, foram surgindo questionamentos sobre as finalidades e os contornos do ensino de música na escolarização de massa que se faz necessária atualmente. Muitos destes questionamentos são levantados por Bobbitt:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que se deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (BOBBITT *apud* TYLER *apud* SILVA, 2008, p.280)

Agradavelmente, este diálogo entre os professores de música foi apoiado pela Secretaria Municipal de Educação de Caucaia que sugeriu que formássemos uma “oficina modelo” para todas as escolas do município tendo como ponto de partida a discussão sobre ferramentas de ensino de música nas escolas.

Há sob a minha ótica uma heterogeneidade benéfica entre os professores de música deste município. Nosso compartilhamento de experiências tem nos proporcionado um grande leque de possibilidades frente aos obstáculos existentes na difícil tarefa de inserir o estudo de música e o fazer-musical nas escolas do município. Obstáculos estes que vão além da música de massa tão valorizada pelos nossos alunos. Como afirma Miranda:

Cientes que ações no mundo da cultura e das artes enfrentam o desafio de dar conta do diferente e da multiplicidade, colocamo-nos firmemente na defesa do direito à escuta diversificada. Com isso, estaremos garantindo que as pessoas desenvolvam cada vez mais sua sensibilidade, mediante a imersão em experiências estéticas que lhes possibilitem a fruição de nossa arte musical, com todas suas ambivalências: o familiar/o estranho, o perto/ o longínquo, o tradicional/ o experimental, o simples/ o sofisticado. Eis toda a magia e sedução de nossa arte maior. (MIRANDA, 2009, p.183).

Fomentando novos projetos

Seguido do momento inicial de diálogo, a então secretária de educação do município de Caucaia, além da “oficina modelo”, também sugeriu a realização de um festival para a divulgação das realizações artístico-musicais das escolas em que há professores de música. Sugestão tal transformada pelo autor desse artigo em projeto cultural atualmente em fase de desenvolvimento.

Está em andamento, então, a segunda edição do “Festival Caucaia em Canto”, sendo sua representatividade advinda daquelas escolas onde a música é lecionada pelos professores recentemente nomeados. Essa proposta está sendo vista, entre o meio escolar municipal, com muito bom grado por ser uma iniciativa que acolhe a pluralidade metodológica na qual o ensino de música está envolvido e as diversas possibilidades de levar as aulas de música para além dos portões da escola e que objetiva a escuta diversificada e orientada. Loureiro (LOUREIRO, 2003) expõe esta “nova possibilidade de intervenção educativa”:

Diante da realidade brasileira, a educação musical no ensino fundamental não apresenta uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical, em que se circulem experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino. A educação musical requer novas propostas, novas possibilidades de intervenção educativa, pois é nessa fase da escolaridade que se dá a formação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o desempenho futuro do indivíduo. (LOUREIRO, 2004, p. 24).

A partir da mostra musical “Festival Caucaia em Canto” abrem-se novos caminhos e diálogos com a Secretaria Municipal de Educação de Caucaia com o objetivo de elucidar estratégias, questões sobre a Lei 11.769/2008, o fomento de palestras, oficinas, seminários, fóruns, grupos de pesquisa e a aquisição de material didático para professores polivalentes. Ação esta com o objetivo de multiplicar a Educação Musical deste município e aumentar o contato dos alunos com o fazer musical desde as séries iniciais da Educação Básica. Assim, muito ainda está por vir.

Acredito que essas medidas em andamento devam gerar uma maior aproximação dos alunos com o fazer-musical nas escolas sem deixar a apreciação musical das nossas crianças à mercê somente das tecnologias da informação. Parafrazeando Swanwick:

A acessibilidade da música compete, desde os confins do mundo, aos altos níveis da tecnologia da informação específica em música, com as atividades convencionais das escolas. Uma consequência disso é que os estudantes podem ter muito pouco tempo para a “música da escola”, vendo-a, provavelmente, como uma curiosa cultura musical. (SWANWICK, 2003, p. 51).

Conclusão

Acredito que todo professor subsidiado na teoria, prática e em sua ideologia possui o embasamento necessário para criar ferramentas e sugerir soluções para as diversas situações que necessitam de estratégias para o sucesso na reinserção do ensino de música na Educação Básica e para a divulgação dessa iniciativa em seu ambiente de trabalho. De acordo com Pereira:

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p.113).

Colocando em evidência a complexidade do processo de reinserção do ensino de música no Sistema de Ensino Municipal de Caucaia, tenho sugerido que o diálogo abrangente e aprofundado entre os professores de música deste município, demais profissionais e instituições comprometidas com esse processo não seja somente respeitado, mas motivado. Acredito que o intuito de dialogar sobre a inserção do ensino de música nesta cidade está sendo alcançado coletivamente através da consolidação de novas sugestões provenientes do corpo docente, da conquista de espaços para compartilhar toda essa experiência do trabalho e o desenvolvimento da Educação Musical no ensino de música nas escolas municipais.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: UNESP, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a educação pública. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 21, p. 15-24, 2009.

MIRANDA, Dilmar; LATORRE, Consiglia. Nós a música popular brasileira. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida . O ensino de música na escola fundamental. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

PERERA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação e Sociedade, Unicamp, Ano XX, n.68, Dez. 1999, p.109-125.

Uma Proposta Pedagógica Para A Educação Musical No Ensino Fundamental Baseada Nos “Métodos Ativos”: Relato De Experimento

Simone Conceição Lima de Jesus
Universidade Federal de Sergipe
monesi7606@gmail.com

Rejane Harder
Universidade Federal de Sergipe
rejane.harder@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um relato de experimento realizado com turmas de 1º e 2º anos na Escola de Ensino Fundamental Professora Núbia Marques em Aracaju – Sergipe, com o objetivo de verificar a viabilidade da utilização dos Métodos Ativos: Dalcroze, Willems, Orff e Kodály nas aulas de música no Ensino Regular, bem como as adaptações necessárias para a utilização dos mesmos diante das condições físicas, sociais, culturais, entre outras, da referida escola e de seus alunos, considerando o novo perfil de escolas e alunos na contemporaneidade. A metodologia de pesquisa utilizada foi a Qualitativa Experimental. Em cada turma foram aplicadas quinze aulas planejadas com base nos Métodos Ativos. Os resultados obtidos revelaram que, com as necessárias adequações a espaços e instrumentos disponíveis, é possível e eficiente a aplicação dos Métodos Ativos em séries iniciais do Ensino Regular na referida escola, e, por conseguinte, poderá ser experimentada em outras escolas brasileiras da atualidade.

Palavras-chave: Métodos Ativos, Ensino Regular, Escolas Públicas.

Introdução

Após a promulgação da legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, diversas propostas de matrizes curriculares, livros didáticos e sugestões de planos de aula estão surgindo. Como não existe um currículo oficial em Música pré-estabelecido, estamos vivendo em uma época de experimentos que objetivam definir conteúdos e metodologias a serem adotados nas aulas de Música na Educação Básica. O experimento descrito neste trabalho faz parte também destas iniciativas, buscando maneiras de trabalhar a prática musical com os alunos através de atividades propostas pelos Métodos Ativos em séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Nordeste do Brasil.

O principal objetivo do experimento realizado foi – ao aplicar uma proposta de educação musical com base nos princípios pedagógicos contidos nos denominados “Métodos Ativos”, a saber: Dalcroze, Orff, Kodály e Willems⁸¹ – verificar a viabilidade da aplicação dos mesmos, bem como as adaptações necessárias para a prática musical dos referidos métodos, frente à realidade encontrada nas turmas de 1º e 2º anos da Escola de Ensino Fundamental Professora Núbia Marques em Aracaju – Sergipe.

Os Métodos Ativos de educação musical, de acordo com autores como Fonterrada (2008),

⁸¹ Muitos autores incluem Shinichi Suzuki nesta lista. Acreditamos que as propostas dos quatro primeiros educadores citados são as mais adequadas para este trabalho, pois Suzuki dedicou-se a ensino instrumental e diante da realidade do Ensino de Música nas escolas brasileiras, este não tem sido utilizado com frequência para as aulas de Música na Educação Básica.

Valiengo (2005), Mateiro (2011), Ilari (2011), Benedetti; Kerr (2002) e Parejo (2011) são métodos que visam o desenvolvimento da musicalidade do indivíduo de forma ativa, estimulando o desenvolvimento da percepção auditiva, da memória musical, da rítmica interna, da expressão corporal e da improvisação entre outros aspectos. Através de suas atividades, os Métodos Ativos proporcionam ainda o desenvolvimento da afetividade e da sociabilidade, elementos importantes na formação do ser humano. Os Métodos Ativos priorizam a vivência da música antes de teorizá-la, tomando como ponto de partida a sensibilização musical. Dessa maneira, são valoradas as experiências musicais que o indivíduo já possui, através de atividades previamente elaboradas com tal finalidade, para depois ser introduzido o ensino sistematizado (tradicional) de música, seja o estudo da gramática musical (teoria da música) ou de um instrumento.

Os Métodos Ativos surgiram na Europa, na primeira metade do século XX, como uma contraproposta diante da educação musical que acontecia no século XIX. De acordo com Fonterrada (2008, p. 121), nessa época era priorizado o ensino para a formação de bons intérpretes musicais, vocais ou instrumentais sem a “preocupação específica em cuidar do desenvolvimento e do bem-estar da criança, ou mesmo do jovem e do adulto.”

Ao discorrer sobre os autores dos Métodos Ativos - Émile-Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff e Edgar Willems - Valiengo (2006, p. 21), destaca que estes “músicos educadores [...] buscaram inspiração em pensadores de momentos anteriores que tiveram importância indiscutível com ideias e estudos importantes sobre o desenvolvimento da criança na natureza”, tais como Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827), Herbart (1776 – 1841) e Froebel (1782 – 1852), destacando que estes pensadores influenciaram não somente a Educação Musical, mas também a pedagogia geral, que passava por um momento especial quanto à elaboração de métodos e propostas pedagógicas, buscando tornar o educando, e não a escola, o centro da educação.

Foi a partir das concepções de “uma educação musical viva” estabelecidas por Dalcroze, que concebia a criança “como um ser integral de corpo, mente e espírito”, que outros pedagogos musicais, como Carl Orff, Edgar Willems e Zoltán Kodály se tornaram “a primeira geração de transformadores e promoveram a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo, prazeroso e, mais que tudo, centrado na criança” (PAREJO, 2011, p. 92).

Estes métodos foram introduzidos no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, época em que a educação musical, de acordo com Valiengo (2006, p.23) buscava deixar de ser exclusiva dos talentosos, “visando a uma formação integral do ser humano”.

Ao se referir aos criadores dos Métodos Ativos, Fonterrada (2008, p. 121), além de enfatizar o trabalho pioneiro destes educadores no ensino de música, os define como uma “série de músicos comprometidos com o ensino da música.” A autora destaca ainda a “pertinência de suas propostas e sua penetração no Brasil”. Defende ainda que estes educadores musicais devam ser revisitados como “fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras”. Nas palavras da autora:

O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, [...], em geral privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer. (FONTEERRADA, 2008, p.120)

Demonstrando também uma postura favorável à utilização dos Métodos Ativos, Benedetti & Kerr (2002, p.86-87) afirmam que os Métodos Ativos se baseiam numa prática musical sistematizada, “orientada linearmente partindo de conteúdos mais simples àqueles considerados mais complexos” e isto faz com que a educação musical seja realizada de maneira “criativa, motivadora e prazerosa” As autoras afirmam ainda que tais métodos priorizam a vivência musical direta e imediata, através da manipulação/experimentação sonora, da prática musical coletiva e da vivência corporal da música como base inicial do processo de ensino-aprendizagem musical.

A Pesquisa

Como a proposta do experimento descrito neste trabalho foi promover o ensino-aprendizagem utilizando-se dos Métodos Ativos em escolas que talvez não proporcionem as condições necessárias, tais como um espaço físico adequado e instrumentos musicais apropriados, as principais questões da pesquisa foram sobre a possibilidade de utilização dos Métodos Ativos em aulas de musicalização em escolas públicas de Ensino Fundamental de Sergipe, bem como sobre as adaptações necessárias para que essa prática se realizasse.

Para chegar aos resultados esperados, a metodologia de pesquisa utilizada foi a Qualitativa Experimental sob o modelo denominado “Experimento ANTES-DEPOIS”, quando é estabelecido um grupo que é submetido à análise inicial e depois submetido a um determinado estímulo. Os efeitos causados pelos estímulos vão sendo verificados no decorrer do processo, chegando-se ao final a uma conclusão: se os efeitos obtidos alteram ou não o grupo estudado e se sim, de que maneira (KERLINGER, 1979). Sendo assim, foram aplicadas diferentes atividades propostas pelos Métodos Ativos em turmas de 1º e 2º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Núbia Marques, no bairro Coroa do Meio, na cidade de Aracaju, Sergipe objetivando verificar se tais atividades seriam possíveis e eficazes na referida escola, bem como detectar a necessidade de adaptações dos Métodos Ativos à realidade da mesma e efetua-las. A Escola onde o experimento foi realizado é relativamente pequena, possuindo um total de 380 alunos. A turma de primeiro ano, onde foi aplicado o experimento é formada por 20 crianças numa faixa etária entre 7 e 8 anos. A segunda turma contemplada por este experimento foi a do segundo ano, com 20 alunos, na faixa etária de 9 a 10 anos, em sua maioria meninos.

Abaixo estão inseridos alguns excertos das aulas ministradas, exemplificando as atividades de cada um dos Métodos Ativos em questão sendo utilizadas:

Em uma das aulas, para trabalhar a percepção das propriedades sonoras, foi utilizada a pedagogia Willems. Com o uso de flauta de êmbolo – alguns comparam ao som de porta se abrindo e fechando do desenho de Bob Esponja – os alunos puderam perceber a direção sonora, em relação à altura, acompanhando, identificando e registrando através dos gráficos Willems. Muitos deles acharam o som da flauta e interessante.

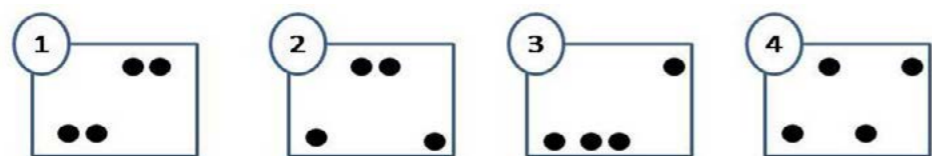


FIGURA 1 – Gráficos Willems - Altura

Foram feitos ditados e a maioria dos alunos acertou. Foi trabalhada, através dos gráficos Willems, a intensidade, sendo os sons mais fortes representados por cores mais fortes e os suaves com cores mais fracas. Os alunos executaram as atividades de intensidade utilizando clavas e registraram utilizando palitos de picolé com cores

fortes e fracas representando as respectivas intensidades.

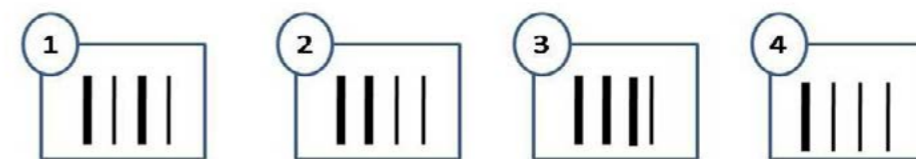


FIGURA 2 – Gráficos Willems - Intensidade

Puderam registrar em papel o que escutavam utilizando pedaços de lã de tamanhos variados, que os alunos colavam de acordo com os sons que ouviam segundo sua duração. Atividades como estas, possibilitam o aprendizado dos conceitos dos elementos do som de forma não tão subjetiva, e ainda uma iniciação da escrita musical através de gráficos sugeridos por Willems.



FIGURA 3 – Registro de duração de som

Para percepção de pulsação, entre outras atividades, utilizamos parlendas e brincadeiras de pulso como Andoleta⁸². Pelo método Orff: ouvindo e repetindo frase por frase em diversas expressões, os alunos iam aprendendo a letra. Para auxiliá-los, a pulsação era marcada com o tambor. A ideia de utilizar parlendas e provérbios, aproveitando o ritmo da palavra é defendida por Willems, Kodály e Orff, principalmente.

A audição ativa de música erudita também foi realizada através de danças, histórias e expressão corporal. Os alunos escutaram músicas como “Prelúdio nº 20” (Chopin), “O Canguru” (Saint Sæens), “Dança Norueguesa” (Grieg), “Carolan’s Welcome” (Éire Ireland) realizando expressões corporais de acordo com a dinâmica de cada peça. Podiam observar elementos como staccato, legato e fermata através de “A Lagartixa e o Grilo” (Laura Longo) e “Siebensprung” (Sete Saltos – dança alemã).



FIGURA 4 – Crianças dançando

82 Andoleta ou Adolecá – brincadeira infantil que se canta batendo as mãos, estimulando a pulsação das sílabas/frases.

Para o ensino de células rítmicas, utilizamos o método Kodály, apresentando-lhes figuras grandes e pequenas, representando semínimas e colcheias, chamadas de Ta e Ti, respectivamente. Executadas com as palmas e falando Tá ou Titi de acordo com a ordem das figuras. Alguns alunos eram convidados a arrumar uma sequência rítmica para os colegas executarem-nas.

Na turma de 1º ano, os alunos receberam pedaços de canudos: duas metades - representando o Ta - e quatro quartos - representando o Ti para arrumarem segundo a ordem ditada e, posteriormente, comporem suas células e as executarem.



FIGURA 5 – Placa imantada com morangos grandes e pequenos



FIGURA 6 – Registro de duração célula rítmica com canudos

Na turma de 2º ano, as figuras grandes e pequenas foram rapidamente substituídas pelas tradicionais: semínima e colcheia, e os alunos corresponderam muito bem a esta substituição.

Numa atividade baseada no método Dalcroze, com os alunos organizados em duplas, um recebeu dois “hashis” e outro, um balão. Foi-lhes explicado: o aluno com o balão, move-o em 1 (no pulso), e seu par segue-o batendo levemente com os “hashis” no balão marcando 2, 3. Depois de entendida, a atividade foi realizada ao som de Carolan’s Welcome (Éire Ireland). Por vezes, os alunos trocavam de função e de material, e consequentemente quem marcava o pulso, passava a marcar a divisão e vice-versa.



FIGURA 7 – Alunos marcando pulso e suas divisões utilizando bexigas e hashis – Atividade Dalcroze

CONCLUSÃO

Durante este experimento foi observado o desenvolvimento de capacidades motrizes, emocionais, sociais e cognitivas nos alunos. As quinze aulas realizadas em cada uma das turmas acima apresentadas foram suficientes para perceber os benefícios que a educação musical promove aos alunos. Com relação à sociabilidade, era bastante perceptível a resistência dos alunos nas primeiras atividades realizadas em duplas, sendo necessário muito incentivo por parte da professora/pesquisadora. Com o decorrer das aulas, já não existia tanta resistência; ao contrário, os alunos gostavam das atividades realizadas em dupla, baseadas na pedagogia Orff, e até mesmo pediam para que algumas fossem repetidas. Mesmo os alunos mais tímidos mostraram sensível desenvolvimento neste aspecto. Jos Wuytack diz que o trabalho em grupo é interessante para as crianças, pois representa um apoio para elas (2009, p.55).

Já desde as primeiras aulas, a autoconfiança foi estimulada através das oportunidades que os alunos tiveram de trabalhar encenações, declamação de parlendas, percussão corporal, entre outras.

A criatividade também foi estimulada nas atividades de improvisação rítmicas com o metalofone, tambor ou “hashis”, nos movimentos de expressão e percussão corporal e na encenação de histórias (Dalcroze/ Orff).

Foi oportunizada ainda aos alunos a ampliação do repertório através da escuta e execução de peças do folclore estrangeiro, peças eruditas e algumas peças de MPB, em seu sentido mais restrito, recebendo ainda, informações a respeito dos compositores. Os Métodos Ativos sugerem que a musicalização aconteça utilizando-se do repertório local e estrangeiro para que se desenvolva nos alunos, um conhecimento vasto de músicas, escalas, instrumentos e folclore de outros povos.

Outro benefício desenvolvido pelas atividades fundamentadas nos Métodos Ativos foi o sentido de lateralidade. Nas atividades de percussão corporal em pares – Dalcroze/ Orff, foi perceptível esta dificuldade na maioria dos alunos. Muitos não sabiam identificar qual sua mão esquerda ou direita, mesmo os alunos na faixa etária de 9 a 10 anos. Após diversas atividades de percussão em pares e através das danças, em que eram orientados a andar com o pé direito ou esquerdo, a dificuldade da lateralidade começou a desaparecer dando lugar à segurança e beleza na realização dos movimentos corporais.

Através das danças foi desenvolvida nos alunos também a percepção do ostinato e dos fraseados e formas musicais, pois a cada frase, tema ou episódio, o movimento era diferente e na repetição do tema, o movimento deste

também era repetido. Ainda através das danças, foi desenvolvida a noção de pulso, de unidade e divisão de compasso. Perceptível através de atividades com expressão corporal, ou com o uso de materiais como bexigas e “hashis”, os alunos podiam marcar o pulso e suas divisões (Dalcroze). Aspecto importante a ser ressaltado é que praticamente todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades em cada atividade Dalcroze/ Orff. Outros elementos musicais: som, silêncio, altura, intensidade, duração, ritmo, melodia, harmonia, dinâmica e outros, foram vivenciados pelos alunos de forma prática em todas as aulas, através da audição ativa de peças ou de execuções rítmicas ou melódicas, desenvolvendo nos alunos a consciência intelectual destes elementos através da leitura e/ou grafia ou apenas através da percepção dos mesmos (Willems/Kodály).

A partir do experimento realizado, foi constatado que é possível utilizar atividades baseadas nos denominados “Métodos Ativos” em turmas das séries iniciais da EMEF Professora Núbia Marques, sem grandes dificuldades. Os resultados deste experimento apontam para o fato que tais Métodos poderão, possivelmente, ser aplicados em outras escolas com características semelhantes.

Quanto à dificuldade na aquisição do instrumental Orff, encontrada na maioria das escolas, sugere-se a substituição do mesmo por instrumentos acessíveis, inclusive confeccionados com sucata. Se diante da realidade da educação brasileira, parece utópico a escola adquirir o Instrumental Orff, há a opção de o professor que optar por adotar este Método, adquirir o seu próprio como ferramenta de trabalho e, na escola, fazer rodízio entre os alunos para que todos tenham acesso. Concordamos com a afirmação de Bona, que declara que “a aplicação da proposta não depende necessariamente dos instrumentos nem do material pedagógico elaborado por Orff. Estes são recursos que podem enriquecer o trabalho de educação musical” (BONA, 2011, p. 153).

Para a realização das atividades de Dalcroze que preveem bastante espaço disponível, o que nem sempre será possível, existe a opção de se utilizar a quadra de esporte, ou realizar no pátio uma atividade que tenha sido encaminhada em sala de aula. O mais importante é que os alunos tenham a possibilidade de, no mínimo espaço, se expressarem corporalmente e não permanecerem sentados durante a aula de música ouvindo o professor falar sobre música.

Em relação a Willems, praticamente todas as atividades podem ser realizadas nas salas características das escolas públicas no Brasil. As adaptações necessárias são mais a respeito da idade, perfil e número de alunos do que em relação ao espaço ou materiais. Através de suas atividades de escuta e experimentação rítmica, melódica, de intensidade, os alunos desenvolvem rapidamente sua criatividade e concentração. A substituição dos gráficos pela notação convencional, por exemplo, se dá de forma natural e eficiente. A exploração de timbres estimula uma audição consciente.

Apesar das críticas feitas ao método Kodály em relação à utilização da escala relativa, o pensamento destas professoras é que não é necessário adotar um método em sua completude, e se parte dele não é adaptável à nossa realidade, que seja substituída por outro eficaz. A forma como Kodály promove a iniciação às figuras de ritmo, por exemplo, tem sido bastante eficiente em nossas experiências, os alunos apreendem rapidamente a relação de duração entre elas. A utilização de peças folclóricas facilita o aprendizado, principalmente das crianças menores, além de ampliar seu repertório, pois o repertório “tradicional” já não é tão conhecido por nossas crianças.

Concordamos com Penna (2011, p 19) quando esta afirma que “Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são inclusive, o motor de um constante aprimoramento”. Ainda de acordo com a autora

“é indispensável articular o **que** e **como** para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão

de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competência) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida” (PENNA, 2011, p. 14, grifos da autora).

Ao professor cabe, portanto, experimentar diversos métodos e adaptá-los à realidade de suas turmas considerando não somente o espaço físico ou material disponível, mas acima de tudo, através de que práticas musicais os alunos desenvolverão seu entendimento e capacidade de apreciação, criação e execução musical de maneira eficaz, com qualidade e prazer.

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI, K. S; KERR, D. M. **A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical**: uma aproximação. Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, Fasm, n.3, 2009. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3_80-97.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2011.
- BONA, M. **Carl Orff: um compositor em cena**. Em: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). Pedagogias em Educação Musical. São Paulo: IBPEX, 2011, (p.125-156).
- FONTEERRADA, M, T. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.
- MATEIRO, T. ILARI, B(Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. São Paulo: IBPEX, 2011.
- PAREJO, E. **Edgar Willems: um pioneiro da educação musical**. Em: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz. (Org.). Pedagogias em Educação Musical. São Paulo: IBPEX, 2011, (p.89-123).
- PALHEIROS, G. B; WUYTACK, J. **Curso de pedagogia musical e audição musical activa (Método ORFF)**. In: XIX Vivências Musicais da APEMBA. Salvador, 2009.
- PENNA, M. Introdução. Em: MATEIRO, T. ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. São Paulo: IBPEX, 2011, (p.13-24).
- VALIENGO, C. **A Educação Musical no século XX: estudo comparativo entre duas Instituições musicais em São Paulo, 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Administração) - Universidade São Marcos. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.saomarcostatuape.com.br/portal2/pos/mestrado/docs/dissertacoes/2006/dissertacao_29/dissertacao_29_2.pdf> Acesso em 11 maio de 2011.

A compreensão musical na aprendizagem pianística: um estudo

Kátia Suzette Braga Gurgel
Conservatório Pernambucano de Música
Escola de Música Anthenor Navarro
katiasuzette@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo descreve parte de um estudo realizado no segundo semestre de 2011 e nos meses de fevereiro, março e abril de 2012 com alunos de piano na escola especializada. O objetivo é observar o processo de compreensão musical desenvolvido na aprendizagem pianística durante dois anos. A metodologia adotada para este estudo está fundamentada nas propostas da educação musical contemporânea, utilizando-se uma abordagem interativa. A relevância do estudo proposto consiste na possibilidade de levantar reflexões sobre o ensino de piano, fomentando discussões que visem proporcionar ao aluno meios de desenvolver uma performance mais significativa.

Palavras-chave: compreensão musical, aprendizagem pianística, ensino instrumental

Introdução

Este relato descreve parte de um estudo realizado no segundo semestre de 2011 e nos meses de fevereiro, março e abril de 2012 com alunos de piano na escola especializada. Tal estudo pretende observar o desenvolvimento da compreensão musical na aprendizagem instrumental, especificamente na aprendizagem pianística, durante um período de dois anos.

A proposta didática idealizada surgiu a partir de minha experiência profissional nesse espaço formal de ensino de música, onde se constata que grande parte do alunado ingressa nesse tipo de instituição com o objetivo de aprender a tocar um determinado instrumento.

Como professora de piano e educadora venho refletindo cada vez mais como facilitar a compreensão do conteúdo proposto no processo de aprendizagem instrumental. Essas reflexões me levaram a adotar um procedimento metodológico que estimulasse o aluno a refletir sobre sua atuação. Daí, surgiram indagações como *o que o aluno compreende* ou *por que não compreende*, às quais me levaram a buscar alternativas metodológicas que pudessem proporcionar a compreensão na aprendizagem, seja na apreensão das habilidades técnicas como também na assimilação de elementos da linguagem musical.

Uma performance bem sucedida envolve não apenas a habilidade motora, mas outros fatores de igual importância. O intérprete que adquire essa consciência poderá desenvolver uma performance mais significativa. No entanto, essa atitude é adquirida gradativamente e o papel do professor de instrumento nesse processo de aprendizagem instrumental é muito importante.

Desenvolver a compreensão musical é uma das propostas da educação musical contemporânea. Entre os educadores musicais contemporâneos que se destacaram a partir da metade do século XX podemos citar o educador musical Keith Swanwick. Este educador enfatiza a importância da compreensão musical no ensino instrumental ao afirmar que “permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente ‘entender música’- é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido”. (SWANWICK, 1994, p. 7).

Estudos realizados na área de performance instrumental (MORAES, 2000), (FRANÇA, 2000, 2004) pretendem demonstrar que a compreensão musical é um dos fatores que contribuem para uma melhor atuação na performance. Ou seja, uma performance significativa envolve não apenas a habilidade motora mas outros fatores que, somados, auxiliam o intérprete na performance.

A compreensão musical é considerada por França como “o entendimento do significado expressivo e estrutural do discurso musical, uma dimensão ampla que permeia e é revelada através do fazer musical”. (FRANÇA, 2000, p.52).

Moraes (2000) descreve o resultado parcial de um estudo sobre os níveis da consciência possíveis de serem alcançados pelo intérprete na performance musical. O autor aborda também como estes níveis podem beneficiar a performance. Na contextualização de um desses níveis, que não é objetivo desse trabalho se aprofundar, Moraes diz que: “alcançando uma linguagem simbólica, o instrumentista integra naturalmente os aspectos musicais envolvidos na performance – técnica, conhecimentos musicais e interpretação.” (MORAES, 2000, p. 39).

França (2004) apresenta resultados de uma pesquisa sobre a avaliação da performance de alunos de piano no Vestibular e no Bacharelado em Música da UFMG. A autora observou que nas performances dos graduandos em música “a compreensão estrutural e formal da peça favorece tanto a memorização quanto a consistência musical da performance” (FRANÇA, 2004, p. 44).

Portanto, partindo desse referencial teórico, o estudo proposto pretende estimular a compreensão musical na aprendizagem pianística visando o crescimento progressivo na performance instrumental. Para atingir este objetivo se utilizará nas aulas uma abordagem interativa visando a compreensão do repertório na sua totalidade, ou seja, a consciência técnica e a compreensão musical.

A proposta do estudo

O estudo proposto será realizado com alunos iniciantes por considerar esta etapa fundamental no processo de aprendizagem instrumental. Antes de iniciá-lo, fiz uma seleção de alunos realizada não com o objetivo de exclusão, mas para estabelecer um critério na observação. O critério estabelecido para os alunos participantes foi de que estivessem cursando, no mínimo, o segundo semestre de piano (iniciação). Foram selecionados sete alunos, dois deles na penúltima fase da iniciação e cinco na segunda fase da iniciação.

O período pretendido para a aplicação do estudo é de dois anos. Vale salientar que durante todo o período estipulado para a aplicação do estudo, o conteúdo musical (aspectos melódicos e harmônicos, aspectos técnicos específicos e aspectos estruturais) será abordado gradativamente no repertório utilizado. Esse procedimento metodológico visa desenvolver a compreensão musical e estimular a conscientização das habilidades motoras necessárias à execução do repertório proposto. A compreensão do repertório na sua totalidade poderá proporcionar ao aluno meios de desenvolver uma performance mais significativa.

A observação do processo de compreensão musical desenvolvido na aprendizagem pianística será feita através de avaliações contínuas, a cada semestre, durante o decorrer do estudo. Como nas escolas especializadas em que atuo as avaliações são sempre realizadas em cada semestre, será possível, portanto, observar o processo de aprendizagem.

Nas instituições de ensino de música, assim como em qualquer outra instituição educacional, a avaliação é uma ferramenta pedagógica sempre utilizada. Sua realização pode levar o professor a refletir sobre as ações educativas praticadas durante o processo de ensino. Nesta senda, ela possui muitas funções e é de grande importância para o ensino e a aprendizagem. Dos vários tipos de avaliação existentes, a mais comum, segundo Tourinho e Oliveira, é a ‘avaliação cotidiana’, parte integrante da aula de instrumento. Os vários tipos de avaliação que podem ser realizadas durante a classe de instrumento acontecem durante todo o processo de ensino, de forma contínua (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003). A avaliação cotidiana não é realizada para estipular conceitos e notas, mas com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento musical do aluno.

Outro tipo de avaliação realizada nas escolas especializadas de música é a ‘avaliação somativa’. Esta avaliação, realizada nas escolas especializadas de música, é, no dizer de Tourinho e Oliveira, “feita no final de um período de ensino para verificar a efetividade de uma parte ou de um programa educacional” (2003, p.16). Através da observação sistemática obtida durante as aulas e da ‘avaliação somativa’ o professor classifica o aluno em uma próxima etapa do programa.

Para auxiliar a observação do processo de compreensão musical será utilizado o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick. Neste Modelo a compreensão musical pode ser investigada através da *composição*, *apreciação* e *performance*, modalidades centrais do fazer musical. (SWANWICK, 1994 apud FRANÇA, 2000).

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick é, segundo França, defendida por vários autores como “a contribuição mais expressiva sobre o desenvolvimento cognitivo-musical encontrada na literatura” (FRANÇA, 2004, p.33). Esta teoria avalia a compreensão musical através de quatro estágios de aprendizagem da música. Esses estágios (Materiais Sonoros, Caráter Expressivo, Forma e Valor) supõem etapas cumulativas de aquisição do conhecimento musical. Cada um dos estágios se desdobra em dois níveis: O primeiro, nos níveis Sensorial e Manipulativo; o segundo, nos níveis Pessoal e Vernacular; o terceiro, nos níveis Especulativo e Idiomático; por último, o quarto, nos níveis Simbólico e Sistemático. (FRANÇA, 2004). Em cada modalidade (composição, apreciação e performance) os níveis de cada estágio têm a sua definição.

Nesse estudo, utilizando o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, está sendo observado o processo de compreensão musical dos alunos através de suas performances. Esse artigo relata a experiência vivenciada apenas na fase inicial do estudo.

Procedimento Metodológico

Apesar de trabalhar em duas escolas especializadas de música, o CPM e a EMAN⁸³, o estudo em processo foi iniciado a partir do segundo semestre de 2011 apenas no CPM. Este fato ocorreu devido a minha turma de alunos de piano nesta instituição ser maior que a turma na EMAN tornando, assim, possível selecionar um maior número de alunos. Tanto no CPM como na EMAN as aulas de piano são individuais. A etapa de iniciação no CPM inclui fases de desenvolvimento divididas em semestres. Além da aula de instrumento o aluno tem, durante a semana, outras disciplinas que incluem prática de conjunto, canto coral e percepção musical.

Na escola especializada o aluno, ao ter o primeiro contato com o professor de instrumento, já tem alguma

83 Estas siglas são referentes às duas escolas, o Conservatório Pernambucano de Música e a Escola de Música Anthenor Navarro.

noção da notação tradicional. Às vezes alguns ainda não dominam a leitura. Com referência aos sete alunos selecionados, todos tinham domínio da notação tradicional. Observei que a satisfação em continuar aprendendo o instrumento era evidente no primeiro dia de aula. Nesse sentido, continuar despertando a vontade e interesse dos alunos durante as aulas deveria ser um dos objetivos a serem alcançados.

A motivação tem sido incentivada entre educadores. Paulo Freire ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa inclui a motivação entre os fatores que auxiliam na aprendizagem. Segundo o educador “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p.47).

No ensino de música esse procedimento é igualmente indispensável, independentemente da área musical que o professor possa atuar. No ensino instrumental a motivação também tem sido discutida. De acordo com Kaplan, um dos fatores de ordem psicológica que favorece a aprendizagem é a motivação. “Qualquer tipo de aprendizagem precisa de motivos para ser levada a cabo” (KAPLAN, 1987, p. 62). Este autor comenta que:

No tempo em que se acreditava que a aprendizagem era resultado da simples repetição, mesmo que imposta, o estudo da motivação era tarefa supérflua para o professor. Do momento em que se constatou que o aprendizado é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, que depende do envolvimento de todas as potencialidades do educando na consecução de objetivos, verificou-se que só ocorre quando satisfaz os motivos pessoais que influenciam o indivíduo a desenvolver as atividades necessárias para aprender (KAPLAN, 1987, p.61-62).

Para não desmotivar os alunos idealizei aulas que não fossem baseadas somente no desenvolvimento da leitura e da técnica, mas sim, que tivessem como foco uma integração da teoria com a prática. Tal integração é defendida por diversos educadores musicais. Para Swanwick, a aprendizagem musical é um processo que pode ser iniciado na aula de instrumento. Este educador comenta que “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical” (SWANWICK, 1994, p. 7).

Para integrar conhecimentos teóricos e práticos nas aulas, selecionei determinados elementos da linguagem musical que, abordados no repertório, pudessem proporcionar ao aluno a compreensão do repertório na sua totalidade. Os elementos selecionados a princípio para serem explorados nas aulas foram os seguintes: pequenas frases musicais, frases e períodos musicais, padrões rítmicos, identificação de acordes (I, IV e V) e utilização de dedilhado no âmbito melódico explorado (no máximo, uma oitava).

A proposta de integrar a teoria com a prática no ensino de instrumento permite ao professor a possibilidade de desenvolver outras atividades que explorem um conceito musical de diversas maneiras, proporcionando ao aluno uma ‘consciência musical’ sobre o conteúdo abordado.

O repertório foi selecionado entre autores diversos de iniciação ao piano. Utilizou-se canções dos seguintes livros de iniciação ao piano: *Piano Lessons*, volumes I e II (KREAD et al., 1996), *Explorando Música através do Teclado* (VERHAALLEN, 1989) e *Piezas Fáciles para Piano* (GAINZA, 1976). Além das canções utilizei alguns estudos para iniciantes de Czerny.

O repertório escolhido possui dois tipos de abordagem: a abordagem pelo pentacorde e a abordagem do Dó central. A abordagem pelo pentacorde é também denominada de “múltiplas tonalidades”, conhecida como “padrão de cinco dedos”, pois estes são colocados sobre os cinco primeiros sons da escala nas diversas tonalidades.

(MONTANDON, 1992). Todas as canções utilizadas, seja de qualquer um dos dois tipos de abordagem já citados, apresentam a pauta dupla com as claves de sol e de fá abordando a leitura no âmbito melódico compreendido entre as notas dó1 a dó4.

A abordagem pelo pentacorde teve sua origem na metodologia de ensino de piano em grupo e foi desenvolvida por educadores com a finalidade de usar o piano funcionalmente, ou seja, além da finalidade de execução de peças (USZLER, 1991, apud MONTANDON, 1992, p.83). Segundo Montandon (1992) a abordagem pelo pentacorde é utilizada nas propostas de ensino de piano integradas com a musicalização de Pace (1973), Verhaalen (1989) e Gonçalves (1989).

Desde as primeiras aulas objetivei incentivar os alunos a observarem o conteúdo musical explorado no repertório proposto e também conscientizá-los sobre as habilidades motoras necessárias à execução desse repertório.

Para proporcionar a compreensão musical concomitante à aprendizagem instrumental realizei atividades de improvisação, transposição e harmonização. Estas atividades, utilizadas na metodologia de ensino de piano integrado, são denominadas de habilidades específicas, pois têm a finalidade de explorar determinados conceitos na aula de instrumento. (MONTANDON, 1992). O piano possui características que favorecem o processo de musicalização e, na iniciação pianística, determinadas habilidades específicas podem ser desenvolvidas conjuntamente com as habilidades motoras.

A improvisação é uma atividade importante para um bom desenvolvimento musical, podendo ser aplicada nos diversos aspectos e níveis musicais. Para Gainza, um dos objetivos da improvisação na pedagogia musical é:

promover processos centrados na absorção de materiais, sensações, idéias e conceitos.... Sua finalidade consiste em responder de maneira funcional a propostas específicas das diferentes matérias ou especialidades musicais, sendo uma delas em classes instrumentais (GAINZA, 1990, p.23-24).

Nas aulas instrumentais a improvisação pode ser utilizada desde as primeiras aulas. Esta atividade foi explorada melodicamente sobre ostinato rítmico. Um dos requisitos para a improvisação da melodia foi que o aluno pudesse executá-la facilmente, ou seja, desenvolver a habilidade motora já exercitada anteriormente nas canções utilizadas.

A atividade de transposição foi desenvolvida sem dificuldades envolvendo transpor algumas canções em Dó Maior para a tonalidade de Sol Maior. Vale destacar que as canções foram executadas na nova tonalidade sem necessidade da partitura. A percepção auditiva e a percepção motora contribuíram para que o resultado da execução fosse satisfatório.

Foi possível explorar a harmonização com a utilização de intervalos harmônicos e com a utilização de acordes, gradativamente. Esta atividade envolveu criar o acompanhamento para a melodia já executada em algumas das canções. O acompanhamento foi realizado com intervalos harmônicos de quintas e com os acordes de I, V e IV graus, respectivamente. Vale destacar que esta atividade foi realizada através da percepção auditiva. Os alunos utilizavam os intervalos harmônicos e os acordes que “melhor soassem” na melodia.

Resultados verificados na fase inicial do estudo

No final do segundo semestre de 2011 os alunos foram avaliados. Com relação ao cumprimento do programa estipulado para cada uma das fases da etapa de iniciação, todos os alunos tiveram o desempenho satisfatório. Foram avaliadas as habilidades motoras e as habilidades específicas.

Com relação às habilidades motoras pode-se dizer que o resultado foi satisfatório, pois dos sete alunos apenas dois apresentaram dificuldades em executar as canções satisfatoriamente. Com relação às habilidades específicas observei que a princípio alguns alunos tiveram dificuldade na atividade de improvisação. Este fato pode ter ocorrido devido a esta atividade não ser explorada com frequência no ensino instrumental.

As atividades de transposição e harmonização foram realizadas sem dificuldades. Com relação à transposição vale destacar que uma das alunas comentou que havia tentado realizar uma transposição na aula teórica, mas não conseguiu. No momento da prática achou mais fácil.

No início do primeiro semestre de 2012 se deu a continuidade do estudo. As canções utilizadas foram dos mesmos livros já citados, mas num nível maior de dificuldade técnica (âmbito melódico de uma oitava). Para classificá-los em um dos estágios segundo o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick realizou-se no final do mês de abril uma avaliação de suas performances.

O desenvolvimento musical foi constatado ao ser feita a comparação da classificação verificada entre o segundo semestre de 2011 e os meses de fevereiro, março e abril de 2012. Dos quatro alunos classificados no nível 'Sensorial' no segundo semestre de 2011 somente um permaneceu no mesmo nível.

No nível 'Sensorial' "a performance é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações de colorido sonoro e intensidade não parecem ter significado expressivo ou estrutural". No nível 'Manipulativo' "algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões. O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há evidência de contorno expressivo ou organização estrutural". (SWANWICK, 1994 apud FRANÇA, 2004, p. 34).

Com os três alunos classificados no nível 'Manipulativo' também ocorreu o mesmo fato. Dois foram classificados no nível 'Vernacular' do estágio 'Caráter Expressivo' e um permaneceu no mesmo nível verificado no início do estudo.

No nível 'Vernacular' "a performance é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível". (SWANWICK, 1994 apud FRANÇA, 2004, p. 34).

Vale salientar que as habilidades motoras foram desenvolvidas de forma gradativa.

Como resultado esperado pretende-se que ao final do período estabelecido todos os alunos iniciantes possam estar classificados, no mínimo, entre o nível 'Vernacular' do estágio 'Caráter Expressivo' e o nível 'Especulativo' do estágio 'Forma'.

Considerações finais

Os resultados desta etapa do estudo mostraram que pode ser possível estimular a compreensão musical na aprendizagem pianística. Verificou-se que a realização de habilidades específicas na aprendizagem instrumental pode proporcionar a consciência musical do conteúdo explorado no repertório. A utilização da improvisação no decorrer da aprendizagem possibilita a apreensão de diversos conteúdos musicais, auxiliando o aluno em seu processo de aquisição de conhecimento. A transposição é uma atividade muito importante para a formação musical do aluno, uma vez que permite desenvolver a percepção de intervalos, o reconhecimento de acordes e a compreensão das tonalidades.

Quanto às habilidades motoras, a conscientização técnica e musical é estabelecida através de um processo gradativo e contínuo, seja na fase de iniciação ou em outra fase de aprendizagem instrumental.

A verificação do processo de compreensão musical poderia também ser observada em outras fases de aprendizagem pianística. Esta observação é pretendida em um novo estudo.

Referências

CZERNY, Carl. *O primeiro Mestre de piano*. s/d.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, p. 52-62, 2000.

_____. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.10, p.31-48, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudo Educação Musical*, nº1, p. 22-30, 1990

_____. *Piezas Faciles para Piano de los siglos XVII y XVIII primera parte: muy fácil/fácil*. Buenos Aires: Ricordi, 1976.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do Teclado*: etapa de musicalização. Rio de Janeiro: Veritas, vol.1, 1989.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Segunda edição. Porto Alegre: Movimento, 1987.

KREAD, Bárbara; KERN, Fred; KEVEREN, Philip e REJINO, Mona. *Hal Leonard Student Piano Library – Piano Lessons*. EUA. Ed. Hal Leonard, 1996.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de Piano e Ensino de Música: Análise da proposta de Reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1992.

MORAES, Abel. A unidade da consciência e a consciência da unidade nas performances musicais. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.2, p.30-49, 2000.

PACE, Robert. *Música para piano*. Trad. Sílvia Camargo Guarnieri e Marion Verhaalen. São Paulo: Ricordi, vol. 1, 1973.

SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música. *Cadernos de Estudo Educação Musical*, n. 4 e 5, p.7-14, 1994.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p.13-28.

VERHAALLEN, Marion. *Explorando Música através do Teclado 1*. Trad. Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1989.

_____. *Explorando Música Através do Teclado 1*. Guia do Professor. Trad. Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1989..

Aprendizagem na Bateria: Interdependência e Independência na Música Popular Brasileira

Karla Pfüetzenreuter
Karla.pfuetzenreuter@gmail.com

Resumo: Este artigo dedica-se à procura de um método abrangente para treinar e desenvolver a independência e a interdependência na bateria, com foco na música popular brasileira. Avaliando um método brasileiro qual trata sobre exercícios de independência comuns e, adiante, estilos rítmicos brasileiros tradicionais, achou-se também um novo método, que desenvolve a mesma área ao perceber o instrumento por um outro ângulo. Tendo a nova perspectiva de criar melodias na bateria, em vez de apenas ritmos, os autores operam com ritmos cruzados para promover um pensamento em dois níveis diferentes paralelamente, sem perder a interligação mútua. Criando os exercícios, os autores dos dois métodos adaptam o vocabulário dos instrumentos percussivos, que normalmente não fazem parte da bateria.

Palavras-chave: Bateria, Independência, Interdependência

Introdução:

Uma dificuldade a qual todos os bateristas hoje em dia são confrontados, é de como controlar os diferentes elementos da bateria ao mesmo tempo, independente de um e outro. Os requisitos nessa área aumentam permanentemente e diferem entre os estilos musicais. Ao mesmo tempo a ideia da independência as vezes sofre de um exagero, o que acarreta em uma supressão da musicalidade. Pois os padrões rítmicos tocados com cada mão e com cada pé, acabam por parecer como se eles não tivessem mais nada a ver uns com os outros. A situação ideal, neste caso, deveria ser que o baterista internalizasse uma interdependência na mesma maneira como uma independência.

A interdependência se mostra na habilidade do baterista de tocar ritmos diferentes com cada uma das extremidades, estando estas sempre interligadas umas com as outras, ou seja, uma costura de vozes. Em outras palavras, ela cria uma dependência entre as vozes para o todo pode ser reconhecido como peça musical, em vez de diferentes peças musicais uma ao lado da outra. A independência possibilita que o cérebro siga e focalize cada uma das vozes, controlando-as e adaptando-as para que esta caiba no esquema da interdependência, ou variá-la para constituir uma variação do esquema. Existem muitos métodos, em primeiro lugar americanos, que ensinam como atingir independência na bateria. Contudo, a área da interdependência, é menos desenvolvida, mas tematizada pelo baterista alemão Marco Minneman no método *Extreme Interdependence: Drumming Beyond Independence* (2001), ou pelo baterista americano Bryan West, no método intitulado *Techniques In Interdependence, Volume 1* (2004).

Nestes métodos são tratadas várias combinações ente mãos e pés, as quais podem ser adaptadas para estilos musicais diferentes. Também métodos como *Advanced techniques for the modern drummer: Coordinated independence as applied to jazz and be-bop* (Jim Chapin, 2002, EUA), *New Breed I e New Breed II* (Gary Chester, 1985 e 1990, EUA), *Musical Time: A Source Book for Jazz Drumming* (Ed Soph, 2004, EUA), e *4-Way Coordination: A Method Book for the Development of Complete Independence on the Drum Set* (Marvin Dalgrehn, 1963, EUA), para apenas nomear os clássicos, foram escritos para promover um desenvolvimento da independência na bateria.

Um campo que solicita um alto nível de independência e interdependência do baterista é formado pelos ritmos brasileiros que hoje em dia desfrutam de grande popularidade no mundo inteiro. Para bateristas, é um grande desafio conseguir executá-los pois podem ser muito exigentes em relação à coordenação, o qual Jason Fenichel, em seu site oficial, constata como preâmbulo de independência e interdependência⁸⁴.

Derivado do fato de que a percussão possui um grande papel nos ritmos brasileiros, um envolvimento da área musical percussiva poderia ajudar o baterista a atingir uma independência bastante pronunciada. Contudo, ao mesmo tempo, muitos bateristas rejeitam serem tratados como percussionistas e solicitam uma clara distinção entre bateria e percussão.

Almejando desenvolver uma independência focada em ritmos brasileiros, os métodos citados acima têm que ser aumentados, ou seja, aditivados com padrões rítmicos brasileiros pelo próprio praticante. Uma outra possibilidade é dada pelos métodos brasileiros para bateristas, que incluem exercícios para treinar e desenvolver exatamente este campo. O presente artigo incluirá sugestões de como atingir uma independência adequada para executar ritmos brasileiros na bateria moderna usando Hihat, Caixa, Bumbo, Surdo, Tambor, Ride Cymbal e um Agogô (ou seja dois Cowbells).

Os métodos brasileiros que se dedicam apenas ao desenvolvimento da independência⁸⁵ são os dois métodos seguintes:

CUNHA, CÁSSIO: *IPC - Independência Polirítmica Coordenada para Bateria e Percussão*, Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2000

CAIERO, DANIEL: *Trabalhando a independência groovando* (editora e ano desconhecidos)

Naturalmente, existem mais métodos brasileiros que tratam a questão da independência, mas não se focam nela exclusivamente. Contudo, o termo interdependência não se encontra nestes métodos.

Análise de dois métodos significativos:

Existe a necessidade do praticante, de montar exercícios para trabalhar estas áreas. Para conseguir isso, o vocabulário musical dos percussionistas formam uma fonte que não deveria ser subestimada. Trabalhando com *guidelines* tradicionais dos ritmos brasileiros, eles podem ser adaptados para a bateria em maneiras diferentes, como Cunha (2000) mostra no Método IPC. Preparando o praticante primeiramente com diversas combinações de células rítmicas em cada mão e cada pé, ele promove a independência em 3 níveis: a independência horizontal, a independência vertical, e a independência transversal. Visualizando:



FIGURA 1 - Independência horizontal: Duas extremidades horizontais tocam uma marcação fixa, embora uma outra toque uma célula rítmica repetitiva, e a restante, faz uma leitura rítmica paralelamente. Por exemplo: pé esquerdo: marcação; pé direito: marcação; mão esquerda: célula rítmica; mão direita: leitura.

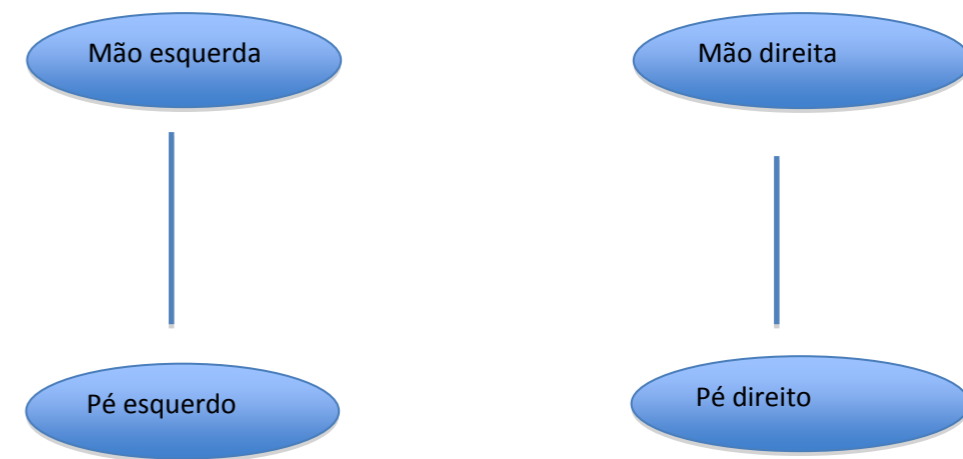


FIGURA 2 - Independência vertical: Duas extremidades do mesmo lado vertical tocam uma marcação fixa, embora uma outra do lado contrário toque uma célula rítmica repetitiva, e a restante, faz uma leitura rítmica paralelamente. Por exemplo: pé esquerdo: marcação; mão esquerda: marcação; pé direito: leitura; mão direita: célula rítmica

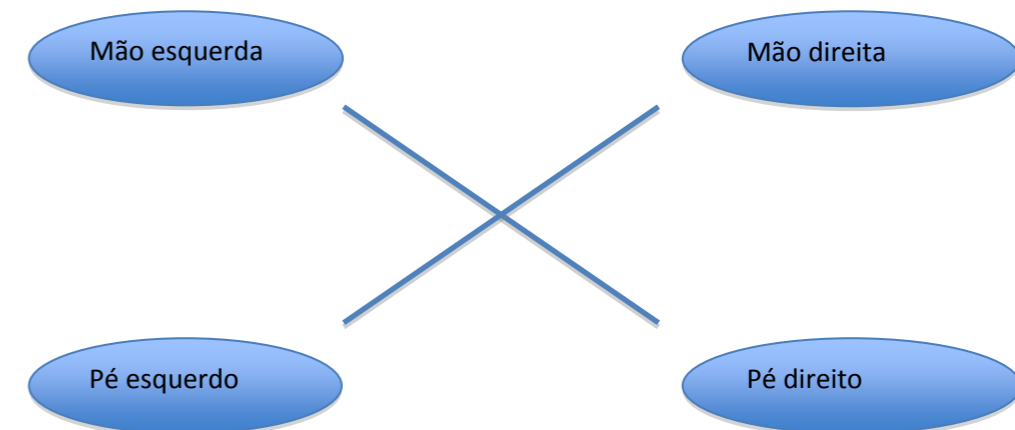


FIGURA 3 - Independência transversal: Duas extremidades do lado contrário diagonal tocam uma marcação fixa, embora as outras duas restantes tomam o papel dos executantes da célula rítmica repetitiva, e da leitura rítmica paralelamente. Por exemplo: pé esquerdo: leitura rítmica; mão direita: célula rítmica; pé direito: marcação; mão esquerda: marcação.

84 Disponível em <http://www.drumswithjason.com/coordination> Acessado 28/04/2012

85 Disponível em <http://paraibapercussiva.blogspot.com.br/2011/04/metodos-e-livros-brasileiros-sobre.html> Acessado 28/04/2012

Cada um destes modos cria quatro possibilidades de aplicar a leitura, pensando no fato de que ela se alterna por cada uma das extremidades. Depois de Cunha (2000) preparar o praticante com células gerais, ele introduz

padrões brasileiros, como por exemplo a zabumba do baião. Acrescenta os exercícios com estes, antes de sair das preparações completamente e se dedica aos ritmos brasileiros, trabalhando integralmente com os padrões tradicionais da percussão.

Um outro método, escrito pelos dois bateristas baianos Eddie Cameron e Edni Devay, promove o processo de se flexibilizar na coordenação de uma maneira diferente, mas não menos eficiente. O método “Ritmo em Melodia”, no presente no prelo, se baseia numa ferramenta fundamental dos bateristas: Os *rudiments*⁸⁶, ou seja, um destes: o *paradiddle*⁸⁷. Sem se focar na interdependência pelo título (pois se foca nas habilidades da bateria, em desenvolver o lado melódico desta), esta obra pode ser vista como grande contribuição à interdependência. Principalmente o treinamento da interdependência é criado e desenvolvido no *Paradiddle simples* com a manulação D-E-D-D – E-D-E-E⁸⁸, concebido em compassos binários:



FIGURA 4 - Paradiddle simples

Os autores aumentam este para que caiba num compasso de 5/8 ao juntar um *paradiddle simples*⁸⁹ com um *paradiddle duplo*⁹⁰:



FIGURA 5 - Paradiddle aumentado para 5/8

Ao passo que, adiante, esta manulação é aplicada na bateria integrando acentos como meio de expressão.

O *Paradiddle* no método “Ritmo em Melodia” sofre distintas instrumentações entre os instrumentos da bateria. Os autores sugerem uma configuração da bateria composta por: Cowbell, Tom 1, Caixa, Surdo, Bumbo e Chimbau (em que os últimos dois instrumentos devem ter tocados apenas com os pés).

86 De *rudimentum* (lat.). Trata sobre o baquetamento de células rítmicas. Hoje em dia os *rudiments* fazem parte da formação básica de cada um baterista para aperfeccionar as habilidades técnicas.
 87 Existem 4 tipos de *Paradiddles*: *Single Paradiddle*, *Double Paradiddle*, *Triple Paradiddle*, *Single Paradiddle-Diddle*.
 88 D = Mão direita, E = Mão esquerda. No Exemplo 1, R (right), corresponde a D e L (left) corresponde a E.
 89 Manulação: DEDD - EDEE
 90 Manulação: DEDEDD - EDEDEE



FIGURA 6 - Paradiddle aumentado e distribuído nos instrumentos da bateria

Neste ponto, Cameron e Devay destacam os membros “inferiores” (os pés), e os membros “superiores” (as mãos). Enquanto as mãos tocam o *paradiddle* em 5/8, surgem, em continuação, duas possibilidades: 1.) a valorização do 5/8 como 5/8 ou 2.) a valorização do 5/8 como um outro tipo de compasso (aqui compasso binário). Consequentemente os autores decidem usar as duas possibilidades ao mesmo tempo e nomeiam este resultado de “compassos cruzados”.⁹¹ Diferente do método de Gramani (1988, p. 163-170), que introduziu essa polimétrica com Sambas, Eddie Cameron e Edni Devay aplicam o mesmo conceito ao Samba, ao Baião e ao Ijexá, usando sempre apenas um símbolo de métrica.

Para ajudar o entendimento dessas duas maneiras de se perceber e tocar estes *compassos cruzados*, que acontecem paralelamente, é necessário um olhar detalhado a um exemplo concreto do livro, no caso seguinte do Baião,⁹² no qual esta introduzido com o padrão dos membros inferiores em compasso binário:

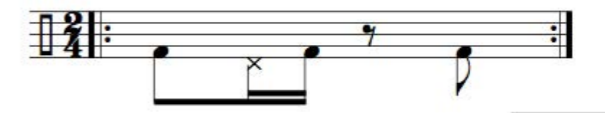


FIGURA 7 - Bumbo e Chimbau no Baião

Em seguida, os autores relembrem do *Paradiddle* em 5/8 e juntam as duas vezes horizontais, usando o símbolo métrico do 5/8:

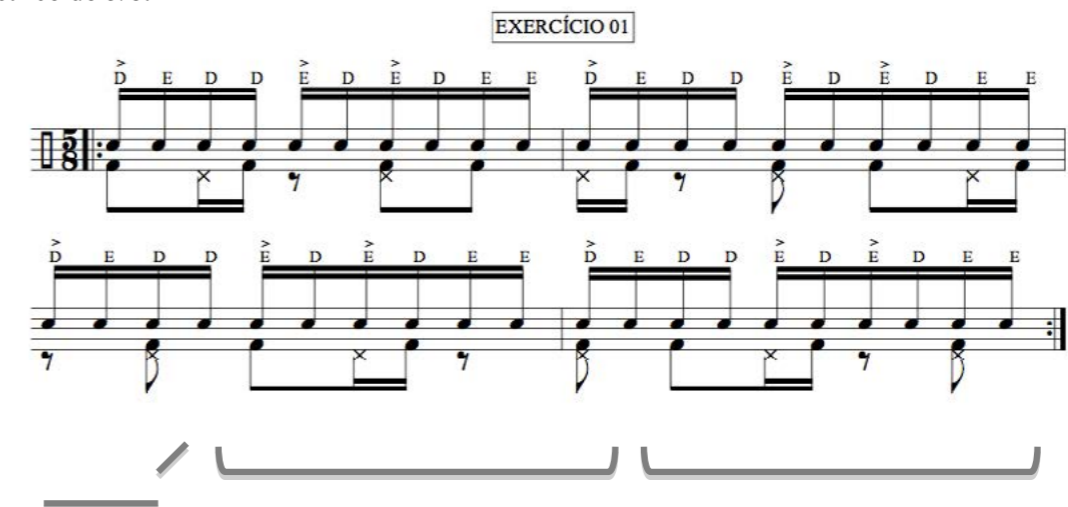


FIGURA 8 - Paradiddle de 5/8 por cima do Baião em 2/4

91 Corresponde com a *Polimétrica*.
 92 Em respeito à dedicação do livro a Luiz Gonzaga, cujo centenário de nascimento comemora-se este ano de 2012, no mesmo ano de lançamento do método.

No exemplo dado percebe-se que a sequência tocada pelos membros inferiores se repete depois de dois pulsos enquanto a sequência dos membros superiores recomeça depois de cinco colcheias. Dessa forma, cria-se um ciclo melódico tocado pelos membros superiores em relação à sequência dos membros inferiores, pois os inícios destas passam a não mais serem coincidentes, voltando a se encontrarem apenas depois de quatro compassos de 5/8 (ou de cinco compassos de 2/4, marcado cinza). Usando agora a instrumentação sugerida no Exercício 4 (Exemplo 3), se produz a melodia seguinte:

EXERCÍCIO 04

FIGURA 9 - Baião com *Paradiddle* em 5/8, distribuído na bateria

Portanto, Cameron e Devay aplicam o mesmo conceito, como mostrado no caso do Baião com várias possibilidades de instrumentação. Ao mudar as sequências dos membros inferiores em respeito ao acompanhamento tradicional de cada estilo, sugerem exemplos para a criação de melodias próprias do praticante, elaboradas através do uso do *Paradiddle* como ferramenta. Além de possibilitar uma plataforma para a própria criatividade do praticante, o estudo promove a independência horizontal, e o fluxo técnico, conservando o foco principal que consiste no desenvolvimento melódico das sequências apresentadas.

A independência está promovida pelo fato de que as vozes começam no primeiro tempo, mas depois a voz superior cria um ciclo independente da voz inferior. Desta maneira o cérebro tem que seguir as duas (ou seja, as três, pois existem duas no pé, embora a voz das mãos pode ser considerada uma só) ao mesmo tempo. A interdependência neste caso não pode ser subestimada pelo praticante, pois a cada cinco compassos (em referência ao último exemplo dado), as vozes caem juntas. Desta maneira, para o executante não há possibilidade de deixar de acompanhar o *timing* frequentemente, e as modalidades da melodia, as quais estão se mudando a cada momento; mudanças estas geradas pelo fato de se combinar um compasso quebrado com um compasso binário.

Conclusão:

Aproveitar o vocabulário do percussionista mostra-se fundamental para o baterista melhorar as suas habilidades. Uma troca de experiências neste contexto possibilitaria uma enorme extensão do vocabulário musical para os bateristas. E também para o percussionista que poderia desfrutar de exercícios do baterista para aplicá-los na percussão que surgiu como variação da bateria. Dessa maneira, evidenciasse uma crescente necessidade em se desenvolver a independência e a interdependência na bateria, com foco na música popular brasileira.

Referências:

CAIERO, DANIEL: *Trabalhando a independência groovando* (editora e ano desconhecidos)

CAMERON, EDDIE; DEVAY, EDNI: *Ritmo em Melodia: Insight Brazilian Rhythm*, Salvador da Bahia: Editora Associação Cultural Brasil - Japão, no prelo

CHAPIN, JIM: *Advanced techniques for the modern drummer: Coordinated independence as applied to jazz and be-bop*, Miami: Warner Bros. Publishing Inc., 2002 □

CHESTER, GARY; ADAMS, CHRIS: *New Breed I: Systems of the Development of Your Own Creativity*, New Jersey: Modern Drummer Publications Inc., 1985

CHESTER, GARY; ADAMS, CHRIS: *New Breed II*, Endicott (NY): Drummers Intensive Company, 1990

CUNHA, CÁSSIO: *IPC - Independência Polirítmica Coordenada para Bateria e Percussão*, Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2000

GRAMANI, JOSÉ EDUARDO: *Rítmica*, São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1988, p. 163-170

MARVIN, DALGREN; FINE, ELLIOT: *4-Way Coordination: A Method Book for the Development of Complete Independence on the Drum Set*, Miami: Warner Bros. Publications Inc., 1963 □□

MINNEMANN, MARCO: *Extreme Interdependence: Drumming Beyond Independence*, Miami: Warner Bros. Publications Inc., 2001

SOPH, ED: *Musical Time: A Source Book for Jazz Drumming*, New York: Carl Fischer Music, 2004

SVENSSON, TOMAS: *Grundlegende Techniken am Schlagzeug*, München: Grin Verlag für akademische Texte, 2011

WEST, BRIAN: *Techniques In Interdependence, Volume 1*, Bloomington: Trafford Publishing, 2004

Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Análise e considerações sobre o perfil dos inscritos na seleção de 2011

Isac Rufino de Araújo
UERN
isac.rufino@gmail.com

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma série de pesquisas iniciadas no Conservatório de Música D'Alva Stella, com objetivo de verificar se a formação musical corresponde ao perfil dos interessados que procuram o ensino formal de música na cidade Mossoró/RN, através do referido Conservatório. Após observar o perfil dos alunos ingressantes e dos veteranos, nesta pesquisa levantamos dados dos inscritos na seleção de 2011. Considerar o contexto do alunado e seus discursos musicais é o estímulo necessário para sua permanência no curso. Diante dos dados coletados será possível refletir sobre alguns aspectos relacionados à estrutura curricular do curso de Formação Musical oferecido e buscar melhorias. Identificamos um perfil predominantemente jovem e estudante do ensino médio com experiência prévia. Para este perfil alcançar seus objetivos, precisa receber uma formação musical qualificada através de uma metodologia eficaz. Após essa série de pesquisas, algumas reflexões contidas nas análises, embasarão a elaboração de uma nova proposta curricular propiciando uma ampla democratização do acesso ao Conservatório. O maior desafio é corresponder ao perfil identificado e reduzir a evasão. Será necessária a utilização de recursos pedagógicos que estimule a aprendizagem e garanta a evolução musical do ingressante e sua continuidade até concluir o curso.

Palavras-chave: Conservatório D'Alva Stella, perfil do ingressante, proposta pedagógica.

Introdução

A procura por uma instituição de ensino musical e outros espaços onde esta atividade está presente, seja em contextos formais ou informais, tem atraído um universo de simpatizantes e candidatos à profissionalização. A divulgação sem orientação especializada infunde uma prática amadora e não estruturada do fazer musical na sociedade. Portanto faz-se necessário conhecer o perfil dos interessados no estudo musical e acompanhar suas expectativas e evolução, bem como considerar os Conservatórios e/ou Escolas de Música, como berço e meio de formação.

A mídia e o acesso fácil à música comercial têm depositado uma carga de informações diversificadas e profusas, que parecem influenciar de maneira muito forte aquilo que as crianças e jovens pensam que seja “tocar um instrumento” e “aprender música” (TOURINHO, In: HENTSCHKE; DEL BEN, (Org), 2003, p. 77).

Tourinho nos adverte e enfatiza sobre as grandes e rápidas transformações que tem influenciado musicalmente os jovens que desejam estudar música, mas que, não têm uma exata noção do significado dessa escolha. Tal realidade faz o indivíduo procurar um curso de música com aspirações e expectativas de resultados imediatistas para o aprendizado musical. Por isso, a instituição de ensino deve estar preparada para enfrentar esse contexto, adequando metodologias eficientes, a fim de não promover frustrações e consequentes desistências.

Após vários anos trabalhando no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire⁹³, iniciei uma série de estudos com o objetivo de verificar se o ensino musical corresponde ao perfil dos interessados que procuram o ensino formal de música em Mossoró/RN, através do referido Conservatório. Inicialmente analisamos o perfil dos alunos ingressantes, em seguida, o perfil dos alunos veteranos, e também refletimos sobre o fluxograma curricular

oferecido pela Escola. Dando sequência a pesquisa, neste novo trabalho, observamos o perfil de todos os candidatos que se inscreveram para o teste seletivo no Conservatório em 2011, com o objetivo de identificar, de uma forma mais ampla, não só o perfil de quem já estuda, mas também o perfil de quem deseja ingressar no Conservatório. Consideramos imprescindível identificar alguns dados sobre as preferências dos candidatos, o que pensam, de onde vem, com quais experiências musicais, o porquê procuraram estudar música, bem como identificar seus discursos musicais (SWANWICK, 2003, p. 66). Os dados foram coletados através de um questionário impresso e anexo junto à prova escrita que faz parte do teste seletivo de ingresso.

Diante destes dados, será possível refletir sobre alguns aspectos relacionados à estrutura curricular do curso de Formação Musical oferecido pela escola e, conseqüentemente buscar melhorias para a Instituição referentes ao processo de ensino musical. Entendemos que é primordial considerar o contexto em que aluno está inserido e confrontar com o que a escola está oferecendo, a fim de refletir sobre a metodologia de ensino e possíveis melhorias. De acordo com Swanwick, a compreensão musical está fundamentada no discurso – conversação musical, a qual não pode ser um monólogo: “Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (SWANWICK, 2003, p.66).

Outro reforço para considerar a experiência do aluno vem de Paulo Freire (1996) “Ensinar exige respeito aos saberes do educando”. Cruvinel também enfatiza a necessidade de entender a diversidade e as realidades sócio-culturais dos alunos para pensar em metodologias adequadas. Ao ingressar no Conservatório, além da vivência musical, o aluno ainda trás um fator intangível que são suas expectativas.

“Por isso, cada vez mais, torna-se necessário que os professores de música compreendam as realidades sócio-culturais dos alunos, na sua diversidade, para que possam propor metodologias de ensino adequadas, que possibilitem a compreensão de como a educação musical pode ter uma atuação mais contundente no campo social.” (CRUVINEL, 2005, pg 60).

O Filósofo Rousseau (1994) opõe-se a educação como transmissão de valores, conhecimentos e informações, para ele a educação constitui uma expansão das aptidões naturais. O homem não é um ser acabado concluso, e como possui consciência de sua inconclusão, justifica seu permanente movimento em busca do “ser mais”. Portanto o meio que o indivíduo vive, influencia de forma direta o seu processo de educação, tendo em vista que, para Rousseau, a educação é dinâmica e se faz em todo momento e em todo lugar.

Esses conceitos sobre educação e interação homem/meio social, elucidam o entendimento sobre o resultado predominante de ingressantes com experiências prévias, nos levando a crer que estes alunos provêm de um ambiente “musicalizado”. Mas, por não considerarem concluso seu conhecimento na área musical, buscam uma instituição especializada que contribua de forma eficaz na expansão de suas aptidões.

Considerando que esse candidato à vaga teve alguma motivação para fazer sua inscrição, e trará consigo um conhecimento musical prévio seja teórico, prático ou ambos, levantamos aqui algumas reflexões sobre quais estratégias metodológicas são favoráveis para o perfil analisado e, de que forma e quais conhecimentos devem ser construídos para garantir a evolução musical deste aluno e sua permanência no curso.

Descrição dos Dados

No início do ano de 2011 foi aplicado um questionário com os 345 candidatos inscritos no teste seletivo do Conservatório de Música D'Alva Stella, onde deste total, 300 responderam o questionário. O levantamento

93 Órgão suplementar da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Criado em 1988 na cidade de Mossoró/RN.

de dados teve como foco: idade, ocupação, nível de escolaridade, preferência pelo instrumento musical, motivos que os levaram a estudar música, expectativas, principais objetivos, comentários, experiências musicais e depois conseguimos também o desempenho no teste seletivo:

Primeiros dados: identificação inicial.

Gráfico 1: Idade, ocupação e escolaridade.

| Idade | Quantidade |
|--------------------|------------|
| 13 a 18 anos | 43% |
| 19 a 25 anos | 39% |
| 26 a 35anos | 12% |
| 36 anos acima | 6% |
| Ocupação | Quantidade |
| Estuda | 50% |
| Trabalha | 19% |
| Estuda e Trabalha | 23% |
| Outros | 8% |
| Nível Escolar | Quantidade |
| Ensino Fundamental | 16% |
| Ensino Médio | 64% |
| Graduando | 10% |
| Graduado | 10% |

Fonte: Arquivo do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire. Questionário Perfil-2011 aplicado aos Inscritos no Teste Seletivo.

Os interessados têm um perfil jovem, o grupo de 13 a 18 anos, representa 43% dos inscritos. É um percentual expressivo de jovens submetidos à seleção para ingressarem no Conservatório, levando em consideração que esta instituição já contempla alunos de até 12 anos, sem passar por teste seletivo. As demais idades são de adultos com vida ativa, destacando-se a fase de 19 a 25 anos, 39 % dos inscritos. Quanto ao sexo, a predominância é do masculino, com 69%. Em relação ao estado civil, o solteiro tem maioria considerável de 75%. Pelo próprio perfil jovem dos inscritos, a ocupação resulta no esperado, uma maioria de 50% somente estuda, seguida do percentual de quem estuda e trabalha, com 23% , além dos 19% que apenas trabalham. O nível de escolaridade está compatível com a faixa etária, onde 80% estão freqüentando escola de ensino médio e fundamental, 10% estão na Universidade e 10% são graduados.

Dados sobre Experiência prévia: os discursos musicais

Gráfico 2: Experiência prévia dos inscritos.

| Já toca um Instrumento | Quantidade |
|-------------------------------------|------------|
| Sim | 72% |
| Não | 28% |
| Tempo que Estudam Música | Quantidade |
| Mais de um ano | 46% |
| Menos de um ano | 54% |
| Como iniciou na música | Quantidade |
| Autodidata | 43% |
| Banda de Música | 25% |
| Aulas particulares | 22% |
| Outros espaços | 10% |
| Desempenho na Seleção – Nota Obtida | Quantidade |
| 0,1 a 5,0 | 53% |
| 5,1 a 7,0 | 24% |
| 7,0 a 8,5 | 12% |
| 8,5 a 10,0 | 11% |

Fonte: Arquivo do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire. Questionário Perfil-2011 aplicado aos Inscritos no Teste Seletivo.

Um fator que comprova alguma experiência prévia é o índice de 72% dos inscritos já tocarem um instrumento musical. Todos os inscritos relataram alguma experiência também com o estudo da música, sendo que, 46% já recebem alguma instrução musical a mais de um ano e, 56% estudam há menos de um ano e, do total, 43% se declararam autodidatas no estudo musical. No entanto, apenas 47% dos inscritos obtiveram nota superior a cinco no teste seletivo de ingresso.

Gráfico 3: Preferências e intenções.

| Opção pelo Instrumento | Quantidade |
|-----------------------------|------------|
| Violão | 29% |
| Guitarra | 17% |
| Piano | 11% |
| Teclado | 8% |
| Bateria | 8% |
| Violino | 6% |
| Baixo Elétrico | 5% |
| Saxofone | 4% |
| Trompete | 3% |
| Canto | 2% |
| Outros instrumentos somados | 7% |

| Motivo de Ingresso no Conservatório | Quantidade |
|-------------------------------------|------------|
| Aprender teoria e partitura | 22% |
| Tocar um Instrumento | 21% |
| Ingressar na Graduação | 19% |
| Profissionalizar-se | 20% |
| Tocar na Igreja | 15% |
| Outros | 3% |

| Estilo Musical Preferido | Quantidade |
|--------------------------|------------|
| Rock e Pop Rock | 33% |
| MPB | 21% |
| Gospel | 10% |
| Erudito | 8% |
| Jazz | 6% |
| Outros estilos somados | 22% |

Fonte: Arquivo do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire. Questionário Perfil-2011 aplicado aos Inscritos no Teste Seletivo.

Quanto ao motivo que os fez procurar o Conservatório, temos 19% que desejam se preparar para entrar na graduação, somados aos 20% que querem profissionalizar-se, predominando assim o percentual de 39% que pretendem aprofundar-se no conhecimento musical. Do total, 21% desejam somente aprender tocar um instrumento, e 22% querem aprender teoria musical e ler partitura. Quanto ao instrumento, predomina o interesse pelo violão com 29% e guitarra com 19%, seguida pelo piano com 11%, teclado 8%, e bateria com 8% das preferências. O Rock e o Pop rock somam 33% das escolhas sobre estilo musical. A MPB é preferida por 21% dos inscritos e 8%, colocaram a música erudita em primeiro lugar.

Análise e reflexões sobre os dados

Os dados revelados nessa pesquisa identificam o perfil predominante daqueles que procuram ingressar no ensino formal de música em Mossoró, através do Conservatório, como: jovem - 82% dos ingressantes estão na faixa etária de 13 a 25 anos, 64% estudantes do ensino médio, 72% possuem experiência prévia e tocam um instrumento musical, 62% escolheram os quatro instrumentos mais populares disponíveis (violão, guitarra, teclado e bateria), 39% querem se aprofundar no estudo musical enquanto 43%, são os que desejam apenas tocar um instrumento somados aos que querem aprender teoria musical e ler partitura, 57% já estudaram música em algum espaço de ensino e 43% afirmaram ser autodidatas, 33% tem como estilo musical preferido o rock. Além disso, o inscrito é portador de expectativas otimistas em relação ao ensino da instituição. Apesar dos dados otimistas, menos da metade, apenas 47%, obtiveram nota superior a 5,0 (cinco) no teste seletivo de ingresso. Devemos considerar que, junto a esses dados, a experiência prévia do candidato, é o estímulo do seu comportamento de curiosidade e da necessidade de confirmar o seu aprendizado. Essa situação, mais uma vez, faz recair sobre o corpo docente e ao Conservatório, a responsabilidade de oportunizar, de forma mais democrática possível, cursos e adequações metodológicas, revisões de sua proposta curricular para que, em condições favoráveis, os interessados exerçam o direito e o prazer de ingressar e concluir o curso.

Destacamos abaixo algumas reflexões relevantes sobre os dados desse perfil:

1) A diversidade da faixa etária e do grau de escolaridade requer do professor um preparo para adequar sua metodologia de forma acessível a todos. Na prática, a linguagem metodológica diante desta diversidade, é um desafio que requer habilidades específicas além do conhecimento musical, seja no aspecto teórico ou prático, levando o professor a buscar recursos pedagógicos capazes de prender a atenção dos alunos neste contexto diverso.

2) Praticamente todos estudaram música em algum contexto, seja formal ou informal, e 72% já tocam um instrumento musical, ratificando a experiência prévia como um fator real. Mesmo com a disposição de frequentar uma escola especializada, a ansiedade de tocar novos repertórios e prosseguir seus estudos, o aluno poderá ter seu desempenho afetado uma vez que, este ingressante, traz vícios de má postura decorrentes da prática amadora e, ainda podem resistir a uma sobrecarga de conhecimentos teóricos, se os mesmos estiverem dissociados da prática. A proposta pedagógica e o corpo docente devem ter a consciência desta realidade sabendo aproveitar o discurso musical do aluno e agregando novos conhecimentos a partir de sua experiência, tornando o aprendizado mais interessante.

3) Um percentual de 22% responderam que seu principal objetivo ao ingressar no Conservatório é de aprender teoria musical e ler partitura. Este número expressivo se deve a grande quantidade de autodidatas (43%), onde, na maioria dos casos eles sentem a necessidade de adquirirem conhecimentos teóricos. Outros 39%, representam os que desejam apenas tocar um instrumento e os que pretendem usar a música no seu grupo religioso, sugerem contato imediato com a prática instrumental, tendo em vista seu perfil prático, indicando a necessidade de uma estratégia e linguagem diferenciadas para conscientizá-lo da importância dos fundamentos teóricos e da qualificação técnica musical, ou seja, não apenas tocar e ler partitura, mas orientá-los sobre os demais aspectos que permeiam o aprendizado e o fazer musical.

4) Os que procuraram o Conservatório com a pretensão de se prepararem para ingressar na graduação em música (19%) e os que desejam se profissionalizar (20%), somam um percentual muito relevante, expressivo e que merece muita atenção: são 39% dos candidatos que expressam enfaticamente a necessidade de aprofundar-se no conhecimento musical, impondo naturalmente à Instituição elevada responsabilidade de corresponder a essa expectativa da profissionalização. Enquanto escola especializada, o Conservatório de Música da UERN deve oferecer

curso de extensão profissionalizante em nível básico e implantar um Curso Técnico, proporcionando uma formação de nível médio devidamente reconhecido. Conseqüentemente qualificará os interessados na profissionalização em nível superior, consolidando efetivamente o pensamento inicial do ingressante.

5) Quanto a opção do instrumento, 62% dos inscritos escolheram os quatro instrumentos mais populares: Violão, guitarra, teclado e bateria. Esse dado elevado concentrado em quatro instrumentos em um universo de vinte opções de instrumentos⁹⁴ ofertados, a princípio sugere algumas iniciativas: primeiro observar a importância da inclusão de música popular como repertório básico, um recurso didático que propiciará maior interesse ao ingressante de acordo com suas preferências. Segundo, torna-se necessário a divulgação de outros instrumentos através da realização de recitais e concertos mostrando outras sonoridades, diversas formações instrumentais tanto na música de câmara, como outras práticas de conjunto e/ou solos. Fazemos aqui um paralelo, destacando que a preferência do instrumento está ligada ao gosto musical. Observamos que 33% gostam mais do Rock e 21%, de MPB. Entre tantos estilos musicais, apenas estes dois somam 54%, mais da metade da preferência dos inscritos. Os referidos dados estão relacionados ao grande percentual de jovens, 43%, com idade entre 13 e 18 anos. Nesta faixa etária a sobrecarga de informações difundida pela mídia, influencia fortemente os gostos dos jovens, resultando nesta concentração de preferências.

6) Deve-se estar atento quanto à orientação profissional e aplicação de metodologias que incentivem o candidato tendo em vista que 50% são estudantes, um índice que confirma os 43% que estão na faixa etária de 13 a 18 anos. Ressaltamos que esta fase é um momento importante na definição da profissão cabendo, também, ao educador musical saber conduzir e orientar o jovem aluno quanto a sua escolha profissional.

7) Primeira Impressão do Conservatório – Esse questionamento é oportuno, pois o ingressante trás uma espontaneidade e é desprendido nas suas observações, podendo revelar importantes sugestões, além de identificar a imagem que o Conservatório repassa a sociedade. Quanto a esta imagem, os candidatos apresentaram em sua maioria opiniões positivas, bem como, parecer favorável ao nível do corpo docente, local agradável, fonte de conhecimento.

8) Expectativas com o estudo de música no Conservatório - Corresponder à expectativa é uma grande responsabilidade que exige enfrentar desafios, entre as mais citadas estão: Aprender a tocar um instrumento; ser reconhecido como um bom músico; sair preparado para a faculdade; receber todo incentivo dos professores; preparar-se para estudar em um grande centro e, ser regente.

Considerações Finais

Identificamos nesta pesquisa um perfil predominantemente jovem que, impulsionado pela vontade de profissionalizar-se, busca o ensino formal de música. Este perfil precisa receber uma formação que amplie sua experiência prévia, atenda seus anseios e, através de intervenções eficazes, possa persistir e alcançar seus objetivos. A Instituição tem deveres a cumprir para garantir a compreensão e a construção de um processo ensino-aprendizagem eficiente. Para tanto, considerando o perfil e percepções do aluno, deve aplicar uma metodologia motivadora e contextualizada. Segundo Tourinho (2003) “O caminho que o aluno vai seguir constitui uma incógnita para o professor de iniciantes no aprendizado instrumental”. Esta afirmação evidencia a necessidade da qualificação do professor enquanto educador musical, pois uma vez despreparado para esse desafio, não poderá estimular e contribuir para uma formação musical ampla.

⁹⁴ Violão, guitarra, violino, viola, violoncelo, teclado, piano, baixo, bateria, flauta transversal, flauta doce, clarinete, saxofone, trompete, trombone, eufônio, canto, cavaquinho, bandolin e percussão.

Um processo de ensino-aprendizagem que respeite o saberes do educando e seu discurso musical é aquele que, no mínimo corresponda seus interesses e perspectivas, desenvolvendo atividades atrativas, enriquecedoras e fortalecedoras de suas expectativas iniciais. Deve-se considerar a importância da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, lembrando ainda que os fatores ligados à juventude e seu universo cultural dinâmico, vivem em contínua transformação. Para qualificar a prática pedagógica, é pertinente que o corpo docente esteja consciente da necessidade de atualizar permanentemente seus conhecimentos e adequá-los a realidade sócio-cultural do aprendiz. Afinal, ensinar com a responsabilidade de preservar a propriedade intelectual e o potencial musical do aluno passa a ser primordial, tendo em vista que a maioria traz uma experiência prévia.

Após essa série de pesquisas levantando dados sobre o público a qual atuamos no Conservatório da Pró-Reitoria de Extensão da UERN, chego à conclusão de que, algumas ações devem ser executadas conforme as reflexões contidas nas análises realizadas. Será elaborada uma nova proposta curricular através de um Projeto de Curso que contemple a demanda e o perfil analisado. Mediante este perfil, uma ampla democratização do acesso ao Conservatório e a redução da evasão são os pontos centrais que embasará a nova proposta de curso. É necessário planejar ações pedagógicas que fortaleçam e despertem no aluno reações de estímulos pela aprendizagem. Determinar uma metodologia pedagógica adequada que estimule a reflexão crítica sobre a prática, qualifique o conhecimento, preserve a essência da experiência prévia garantindo a evolução musical do ingressante e sua continuidade até concluir o curso, é um desafio.

Referências

ARAÚJO, Isac R. O Ingressante no Estudo Formal de Música. In: VII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 2008, João Pessoa/PB. VII Encontro Regional da Abem, 2008.

_____. O Ensino Musical no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Alunos veteranos – perfil, análise e considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo: Abem, p. 1-9, 2008.

_____. Organização Curricular do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Análise e Reflexões. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Anais do XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical / 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Hemus Editora Ltda, 7ª Edição, 1994.

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

TOURINHO, Cristina. *Aprendizado Musical do Aluno de Violão: Articulações entre práticas e possibilidades*. In: HENTSCHKE; DEL BEM. *Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. (Org.). São Paulo: Moderna, 2003. p. 77 - 85.

Curso de extensão universitária “Projeto Jovens Pianistas” e projeto de pesquisa “Adaptação e aplicação dos princípios da técnica pianística de Isabelle Vengerova ao ensino do piano em níveis básico e intermediário”: Relato de experiência

Tarcísio Gomes Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

targofi@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação tem por finalidade fazer um relato das experiências vividas no projeto de pesquisa e extensão universitária “Projeto Jovens Pianistas” e no projeto de pesquisa “Adaptação e ampliação dos princípios da técnica pianística de Isabelle Vengerova ao ensino do piano em níveis básico e intermediário”. Consta dos principais fundamentos do trabalho técnico desenvolvido por Vengerova e a associação com o pensamento de Swanwick como complemento metodológico.

Palavras-chave: Ensino, Piano, Técnica

Introdução

O ensino do piano tem sido alvo de diversas pesquisas tanto na área de educação musical quanto na de *performance*. Exemplos dessas pesquisas são os trabalhos de PÓVOAS (2006, 2008), GOMES FILHO (2004, 2007, 2008), HIGUCHI (2005), KAPLAN (1985, 1987), AZEVEDO (1996), HOLLERBACH (2003), dentre outros.

Esses estudos têm mostrado que, no Brasil, o ensino do piano ainda é deficiente e que, muitas vezes, vem sendo realizado de forma intuitiva e sem uma fundamentação teórica e filosófica que o acompanhe. Além disso, essas pesquisas sugerem a importância do aprofundamento em áreas afins como a anatomia, fisiologia e psicologia como ferramentas importantes para a prática da pedagogia do piano e também a vinculação com as pesquisas em educação musical.

O curso de extensão “Técnica e repertório pianístico – projeto Jovens Pianistas”, vinculado ao projeto de pesquisa “Adaptação e aplicação dos princípios da técnica pianística de Isabelle Vengerova ao ensino do piano em níveis básico e intermediário”, surgiu da ideia de se adaptar um trabalho técnico já realizado com alunos em nível médio e médio avançado, fundamentado nos princípios de técnica pianística sistematizados pela pedagoga russa Isabelle Vengerova (1877-1956) ao ensino básico/elementar do piano realizando, uma interface com o modelo C(L)A(S)P⁹⁵ proposto por SWANWICK (2003).

A abordagem técnica pensada por Vengerova vem sendo pesquisada e trabalhada pelo autor desde o ano de 2002, por ocasião de sua pesquisa de mestrado intitulada “O idioma pianístico de Heitor Villa-Lobos – técnica aplicada em quatro peças” (GOMES FILHO, 2004).

Tanto o pesquisador quanto seus alunos tiveram contato com a técnica de Vengerova após a formação básica no instrumento. Tal fato gerou a necessidade de um árduo estudo de reeducação técnica baseado na consciência corporal e no uso adequado dos segmentos do corpo utilizados no ato de tocar piano. O processo implicou na suspensão, por completo, do que vinha sendo feito em termos de repertório para que os hábitos antigos fossem esquecidos e para que os novos pudessem ser absorvidos.

⁹⁵ A sigla (T)EC(L)A é uma adaptação do modelo original CLASP feita por Alda Oliveira e Liane Hentschke. Caracteriza-se pelas atividades de composição, apreciação, performance /execução. As letras entre parênteses (L) literatura e (T) técnica, são atividades secundárias, contudo, importantes também. (SWANWICK, 2003, pp.70-71).

Com o intuito inicial de formar clientela para os cursos ministrados pelo autor, foi pensada a criação de um curso de extensão voltado à formação de jovens pianistas desde cedo inseridos na proposta da técnica. A ideia é formar pianistas com alto grau de *performance*, musical e técnica, em pouco tempo de curso. Desta forma seria possível elevar o nível dos alunos de piano e, ao mesmo tempo, rever questões referentes à problemática da técnica pianística e do ensino da mesma, possibilitando uma ampliação da consciência e sistematização não somente do estudo e do ensino, mas também da execução.

Fundamentação teórica

A metodologia de trabalho e os princípios da técnica pianística sistematizados por Vengerova⁹⁶, vêm sendo pesquisados e utilizados pelos professores Maurícy Martin, na Universidade Estadual de Campinas e Tarcísio Gomes Filho, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Maurícy Martin representa no Brasil uma segunda geração da escola de Vengerova, tendo estudado com discípulos da pedagoga nos Estados Unidos durante os anos de (1982-85 e 1988-93).⁹⁷ Tarcísio Filho, uma terceira geração, teve contato com a técnica ao estudar com o professor Maurícy em sua Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, na Universidade Estadual de Campinas, ao longo de sete anos.

A professora e pianista Isabelle Afanasievna Vengerova nasceu em Minsk, na Rússia, em 1877. Sua formação pianística aconteceu em Viena e em São Petersburgo. Em Viena, estudou com Joseph Dachs e em São Petersburgo, com Theodor Leschetizky⁹⁸ e Annette Essipoff (REZITS, 1995, p.39, SCHICK, 1982, p.1). Suas atividades pedagógicas iniciaram em Kiev no final de 1890 e em Viena, onde além de ter se dedicado ao ensino, também desenvolveu carreira de solista e camerista. Em 1906, Vengerova passou a trabalhar como assistente de Annette Essipoff no departamento de música do conservatório de São Petersburgo e em 1910 passou a fazer parte, oficialmente, do corpo docente da instituição. Em 1923, transferiu-se para os Estados Unidos, lecionando principalmente em Nova York e na Filadélfia, obtendo uma reputação de brilhante pedagoga (SCHICK, *Op. cit.* p.1).

Os princípios da metodologia de Vengerova

Segundo Robert Schick, um dos discípulos da professora Vengerova, o método de ensino, por ela organizado, tinha como base fundamental a produção do som, o desenvolvimento do controle do toque, a flexibilidade e a velocidade (SCHICK, *Op. cit.* P.12). Os pontos fundamentais da técnica de Vengerova são os que se referem a questões como:

Posição da mão

Vengerova adotava a posição arcada da mão, o que para os fisiologistas é chamada de “posição de função da mão”⁹⁹. Segundo Schick, Vengerova pensava o posicionamento da mão da seguinte maneira:

⁹⁶ Tais idéias se encontram nos livros “The Vengerova system of piano playing” de Robert Schick, “Beloved Tyranna – The legend and legacy of Isabelle Vengerova” de Joseph Rezits e “Famous Pianists & Their Technique” de Reginald Gerig. Desses livros, os dois primeiros foram escritos por alunos da professora Vengerova.

⁹⁷ Maurícy Martin estudou com dois reconhecidos representantes da Escola de Vengerova: os pianistas e professores Anthony di Bonaventura e Bronja Foster. Os fundamentos técnicos aprendidos têm servido de base para a metodologia de trabalho empregada pelo professor com seus alunos de piano da Universidade Estadual de Campinas ao longo dos 25 anos de sua experiência pedagógica (MARTIN; ALVES, 2010 Congresso Internacional de Piano, Buenos Aires, 2010).

⁹⁸ Theodor Leschetizky foi considerado um dos maiores representantes da escola russa de piano. Conseguiu formar alunos de alto nível e de sua classe saiu um grande número de célebres solistas como Schnabel, Moisewitsch, Brailowsky e Ignacy Paderewski. (CHIANTORE, 2001, p. 630).

⁹⁹ Segundo Fonseca, “O que caracteriza anátomo-fisiologicamente o estado funcional da mão (inclusive na posição

O terceiro dedo (o mais longo) próximo às teclas pretas, o segundo e o quarto dedos um pouco atrás, o quinto dedo no meio do caminho entre a tecla branca e a preta, e o polegar colocado lateralmente sobre a tecla. As articulações são arcadas, e a mão deve conservar o plano ajustado a não inclinar em direção ao polegar ou ao quinto dedo (SCHICK, 1982, p.22).

O excerto acima se refere ao que se chama de mão pronada. Esta posição permite um equilíbrio entre as extremidades da mão.

O uso do pulso

O pulso é utilizado como ativador da velocidade de ataque das teclas e está diretamente ligado à produção de acentos e ao controle da sonoridade. Sobre o uso do pulso na técnica de Vengerova, Josep Rezits comenta que: “(...) um dos pontos mais valiosos da técnica do pulso é a capacidade do pianista ter indiscutível controle sobre os infinitos níveis de volume e, conseqüentemente, sobre a infinita variedade de cores sonoras” (REZITS, 1995, p.15).

No livro “The Vengerova system of piano playing”, Robert Schick comenta que, no método de Vengerova, o estudante é primeiramente introduzido no sistema da técnica e produção do som aprendendo como tocar um acento em cada nota. Isto é, primeiro inicia-se tocando acentos em cada nota para que o aluno aprenda a usar o movimento do pulso e também para que consiga executar notas numa sonoridade forte não por utilizar força nos dedos, e sim, recorrendo à velocidade do ataque. Após ter vencido a etapa inicial dos acentos em cada nota, o aluno irá aumentando o número de notas executadas após cada acento. Ou seja, passa a praticar os acentos a cada duas notas, depois em grupos de três, de quatro e de oito notas (SCHICK, 1982).

Outra questão importante para a aplicação da técnica é a atenção à flexibilidade do pulso. O professor e pianista Cláudio Richerme comenta que: “(...) muitos teóricos se referem a essa flexibilidade como uma importante característica técnica de certos grandes pianistas, especialmente na execução de oitavas e de acordes”, (AZEVEDO, 1996, p.78) e ainda sobre essa questão os pedagogos Myriam Ciarlini e Maurílio Rafael explicam que:

A flexibilidade do pulso, propiciando várias formas de movimentos (...) permite o ajustamento da mão às várias posições exigidas pela escritura. Funcionando como uma ponte resistente, mas flexível, interfere na qualidade do som, na produção do legato, na beleza do fraseado, na facilidade da execução e, conseqüentemente, no prazer de tocar piano (CIARLINI; RAFAEL, 1994, p. 44).

A prática dos acentos utilizando o pulso

Segundo a metodologia de Vengerova, na prática dos acentos deve-se levantar o pulso até o ponto onde não se perca a curvatura dos dedos (arcada), que por sua vez, não devem também perder o contato com as teclas. O pulso irá dirigir-se rapidamente para baixo, transferindo, ao mesmo tempo, a energia para a ponta dos dedos abaixando a tecla ou as teclas desejadas (SCHICK, 1982, p.22).

Ao realizar este exercício o acento é obtido, não pela força do dedo que pressiona a tecla nem pela percussão

de repouso) é o arqueamento de sua face palmar. O desempenho a contento de tarefas do cotidiano doméstico como abotoar e desabotoar botões, escovar dentes, amarrar sapatos, etc., só é possível se mantivermos a mão em estado funcional – arqueada” (FONSECA, 2007, p.33).

do mesmo, mas sim pela velocidade gerada no ataque. O dedo apenas deve manter o tônus mínimo necessário para não perder a flexão das três articulações¹⁰⁰ que o compõe e, desta forma, poder conduzir a energia gerada para a tecla.



Figura 1 – Preparação do acento



Figura 2 – Conclusão do acento

Um fator de extrema importância nesta prática é que, imediatamente após o toque, o dedo não precise exercer pressão a tecla para que a mesma continue abaixada. A quantidade de peso necessária para que a tecla não suba é mínima, não exigindo assim, que o dedo faça força alguma. Segundo Rezits, (REZITS, 1995, p.19) a principal diferença entre o sistema da professora Vengerova e outros sistemas praticados é que, num ataque sobre a tecla, é o movimento do pulso, antes que qualquer golpe do dedo, a primeira fonte de força.

O uso do toque não percussivo

Esta é uma característica básica da escola de Vengerova e também adotada por outros importantes pedagogos. Os dedos devem estar em contato com as teclas antes de tocá-las com o intuito de melhor controlar a sua descida e, conseqüentemente, sua sonoridade. Ao tratar desse assunto, Schick afirma que no método de Vengerova: “A ponta do dedo deve estar em contato com a tecla todo o tempo. O toque básico de Vengerova é preparado não percussivamente” (SCHICK, 1982, p.23).

100 As três articulações dos dedos são: nos dedos 2 a 5 - articulação metacarpo-falângea (primeira articulação), articulação interfalângea proximal (segunda articulação) e articulação interfalângea distal (terceira articulação). Do polegar – articulação carpo-metacárpica (primeira articulação), articulação metacarpo-falângea (segunda articulação) e articulação interfalângea (terceira articulação).

Sobre o uso do toque não percussivo Richerme comenta que:

Do ponto de vista fisiológico, são grandes as vantagens do toque não percussivo de dedo sobre o percussivo. Elevar os dedos e mantê-los altos significa um consumo extra de energia muscular. E o tempo gasto para elevar o dedo e tornar a abaixá-lo até encostar a tecla é um fator contrário à agilidade (AZEVEDO, 1996, p. 97).

O uso do peso do braço, e a transferência do mesmo pelos dedos em passagens específicas

O uso do peso do braço, estando ele imóvel ou em movimento, não quer dizer que o mesmo esteja passivo. Para o seu uso é necessária a contração ativa de músculos motores dos dedos, bem como a de outros segmentos do braço. Além disso, quando se utiliza o peso do braço, na verdade, trata-se de parte do peso. O dedo, ao receber o peso do braço, está dividindo-o, no mínimo, também com a outra extremidade que sustenta o braço inteiro, no caso o ombro.

Em passagens por graus conjuntos, a transferência do peso ocorre de um dedo para o outro. Verifica-se que não há articulação dos extensores dos dedos (movimento para cima) para se acionar a tecla. O dedo que estava tocando cede, por meio do relaxamento, o peso para o próximo e assim por diante. Todavia é necessário saber dosar a quantidade de peso sobre o dedo para que este não seja sobrecarregado.

Na transferência de peso, a sustentação do peso do braço é direcionada para o dedo e, durante a execução, transferida de um para o outro, ou para vários dedos (no caso de um acorde, por exemplo). É importante observar que esse peso não pode ser novamente absorvido pelos músculos do braço, pois desta maneira impedir-se-ia o processo de transferência.

“Quiet upper arm”

Esta expressão diz respeito a não utilização da parte superior do braço na produção do som. Como foi explicado, o pulso é que está diretamente ligado à produção sonora. É evidente que o antebraço também participa da produção, ou, numa visão mais minuciosa, até o braço inteiro, mas nunca o impulso virá do ombro.

METODOLOGIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA – ADAPTAÇÃO DO TRABALHO AO ENSINO INFANTIL E O MODELO C(L)A(S)P.

O principal desafio, tanto da pesquisa quanto do projeto em questão, é ensinar os princípios da técnica para as crianças e fazê-las não somente compreender a importância desta sistematização, como também realizar a aplicação no estudo diário. Partindo desta preocupação, surgiram as seguintes questões:

- Como ensinar os conceitos que regem a técnica de forma que sejam assimilados pelas crianças?
- Como fazer com que as mesmas apliquem tais conceitos em seus estudos individuais?

- Qual a opção metodológica para o ensino da técnica?
- Como trabalhar a questão da afetividade em relação aos conteúdos ministrados?

Com o intuito de solucionar as questões anteriores, optou-se pela adoção do modelo C(L)A(S)P (ou TECLA, na tradução para o português), proposto por Keith Swanwick (2003). Tal modelo é formado pelos seguintes itens: composição, apreciação e *performance* como principais, e literatura e técnica como atividades de apoio, mas igualmente importantes.

Como a proposta de Vengerova é baseada na própria produção sonora e na capacidade de observação da qualidade deste som, o aluno já é iniciado de forma a desenvolver a percepção auditiva referente à qualidade do som que extrai do instrumento logo na primeira aula.

Partindo da experiência de produção sonora, são realizados jogos relacionados à prática dos acentos segundo a metodologia de Vengerova. A partir dos jogos abre-se espaço para momentos de livre improvisação e improvisação dentro de parâmetros estabelecidos pelo professor. Desta forma lúdica tem sido possível trabalhar procedimentos técnicos sem fazer uso de complexas definições e utilizando uma linguagem que seja próxima ao cotidiano das crianças.

Como relato do trabalho desenvolvido, a experiência prática tem demonstrado que o falar sobre as sensações de ordem física utilizando um vocabulário que pertença ao cotidiano das crianças tem trazido bons resultados. O recurso de o professor estudar junto com o aluno em aula tem proporcionado aos alunos um modelo para o estudo em casa.

As atividades de apreciação acontecem por meio da observação da própria execução dos alunos e também pela observação dos exemplos dados pelo professor ao piano, além de mostras de vídeos em sala, sobretudo de crianças tocando.

A *performance* é trabalhada nas aulas, nas apresentações e nos ensaios públicos. Normalmente os alunos tocam para outros alunos e ao final do semestre é realizado um recital no qual os alunos interagem diretamente com uma plateia.

A prática da composição também tem sido abordada, evidentemente, com estruturas harmônicas e melódicas simples. Esse trabalho tem por finalidade estimular o desenvolvimento da criatividade e segundo Ducatti:

[...] na aula de instrumento musical, a composição deve caminhar em sintonia com as demais atividades. É importante garantir, desde o início do processo, um espaço para tal atividade, não exatamente pensando em formar compositores [...], mas como uma ferramenta de importância fundamental para a conscientização dos elementos e conteúdos musicais com os quais se trabalha (DUCATTI, 2005, p.19).

Em relação à questão da afetividade com os estudos, busca-se sempre escolher um repertório que seja agradável às crianças procurando realizar interfaces com as músicas do cotidiano e com repertório tradicional/histórico escrito para o instrumento. A figura do professor e também a de seus ajudantes (monitores) tem papel fundamental para que se incentive o prazer do estudo em casa, sendo importante que o como estudar seja ensinado.

Como fundamentação para a avaliação dos resultados individuais tem sido utilizado o pensamento de Swanwick, no qual quatro critérios para a avaliação do trabalho musical são estabelecidos, sendo: 1) Material – Nível em que explora e reconhece sonoridades (dinâmicas e timbres); 2) Expressão – Nível em que consegue comunicar

o caráter expressivo da música, analisa e produz efeitos expressivos; 3) Forma – nível em que percebe as relações estruturais; 4) Valor – Nível de compromisso e engajamento com as obras estudadas. (SWANWICK, *Op. Cit.* p.92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi colocado ao início, este artigo trata do relato de uma experiência que está acontecendo em forma de pesquisa e que constantemente busca o aperfeiçoamento a partir das reflexões instauradas em sua prática diária. A pesquisa está em seu segundo ano juntamente com o projeto de extensão ao qual está vinculada. A classe é composta por cinco alunos com idades entre oito e doze anos. Pretende-se ampliar o número de alunos participantes numa próxima edição do projeto.

Referências

AZEVEDO, Cláudio Richerme. A Técnica Pianística: uma Abordagem Científica. São João da Boa Vista: Air Musical, 1996.

CIARLINI, M; RAFAEL, M. O piano. Campina Grande: Edições LIAA, 1994.

CHIANTORE, Luca. História de la técnica pianística. Um estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-technik. Madri: Alianza Editorial, 2001.

DUCATTI, Regina Harder. A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso em licenciatura em artes/música. Dissertação (Mestrado em Música). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Artes, 2005.

FONSECA, João Gabriel Marques. Frequência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística - uma leitura transdisciplinar da medicina do músico. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina da UFRM. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

GERIG, R. Famous pianists & their technique. 3ªed. Washington: Robert B. Luce, 1990.

GOMES FILHO, Tarcísio. O legado pedagógico de Isabelle Vengerova: um estudo de ampliação dos conceitos sobre técnica pianística. In: XVII Congresso da ANPPOM, 2007, São Paulo. Anais do XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo: ANPPOM, 2007.

_____. O idioma pianístico de Heitor Villa-Lobos: técnica aplicada em quatro peças. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Artes, 2004.

_____. A união entre técnica e musicalidade na metodologia de ensino do piano da professora Isabelle Vengerova. In: VII Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2008, João Pessoa. Anais do VII Encontro Regional da ABEM Nordeste. João Pessoa: UFPB, 2008.

HIGUCCHI, Marcia K. K. . A Contribuição da Neurociência na Questão da Memorização no Aprendizado Musical. Revista da ABEM, v. 12, p. 111-118, 2005.

HOLLERBACH, Ingrid. Ensino Elementar de Piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. 2003. (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

KAPLAN, José Alberto. O ensino do piano: Ponderações sobre a necessidade de um enfoque científico. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1987.

_____. Teoria da Aprendizagem Pianística. Porto Alegre: Movimento, 1985.

MARTIN, Mauricy; ALVES, Aline. Fundamentos da escola pianística de Isabelle Vengerova. In: Congresso Internacional de Piano “La música latinoamericana para piano”, Buenos Aires, Argentina, 2010.

PÓVOAS, Maria Bernadete. Transformações e funções motivicas: uma análise do ‘Energico’ – 1º movimento da Sonata Breve de Lorenzo Fernandez. In: III SIMPEMUS, Curitiba, UFPR, 2006.

_____. Ação pianística e coordenação motora - redução do movimento como possibilidade de otimização da técnica com foco na transmissão do conteúdo musical. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM) Salvador – 2008.

REZITS, J. Beloved Tyranna. The legend and legacy of Isabelle Vengerova. Bloomington, Indiana, 1995.

SCHICK, Robert D. The Vengerova system of piano playing. Pennsylvania. Pennsylvania State press, 1982.

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

Escola de Música de Sobral: Propondo um caminho de uma formação para a vida via arte.

José Brasil de Matos Filho

Escola de Música Maestro José Wilson Brasil - Prefeitura de Sobral/Ceará

jobratos@yahoo.com.br

Resumo: A cidade de Sobral, situada na região noroeste do Estado do Ceará, tem se firmado nos últimos anos como um polo de formação musical. Muito desse fato se deve a implantação, no ano de 1997 de uma escola de música que, mantida pela Prefeitura Municipal de Sobral, oferece a oportunidade de formação musical a crianças, jovens e adultos. O presente artigo tem como objetivo registrar o trabalho desenvolvido pela Escola de Música Maestro José Wilson Brasil (Escola de Música de Sobral) como espaço de formação de músicos e professores, bem como propor algumas estratégias de ampliação das atividades desse equipamento como forma de atender algumas demandas já identificadas.

Palavras-chave: musica, educação, educação não formal

Esclarecendo motivos

Início o presente texto com a afirmação de que a música (e seu ensino) se apresenta, na sociedade atual, como uma atividade de grande relevância social, cultural e educativa como nos confirma Viana:

A música está indiscutivelmente presente na vida da sociedade moderna num grau nunca antes imaginado. Ela revela-se como uma possibilidade para a expressão dos sentidos que outras formas, como por exemplo, as linguagens verbais, não são capazes de preencher e alcançar. Aí reside o seu enorme fascínio, bem como sua inesgotabilidade como meio eficaz para a manifestação da cultura de um povo. (VIANA, 2001, p.1)

Convém observar que a música popular brasileira é reconhecida mundialmente como uma das mais ricas e criativas. Nota-se, entretanto que, apesar de todo o talento e criatividade, a grande maioria dos músicos não detém os conhecimentos mínimos de escrita e leitura musical no sistema de notação musical tradicional.

Mesmo com toda essa atestada competência, nossos músicos (cantores, instrumentistas e compositores populares) encontram grandes dificuldades para uma atuação profissional completa, muitas vezes por conta de acreditar-se “que ‘ler música’ deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição européia” (LUEDY, 2009, p. 49) e que o domínio dessa forma específica de leitura “é o correlato imediato do próprio conhecimento musical” (*ibid.* p. 52)

Devemos atentar para o fato de que um analfabeto – pensando aqui no sentido estrito da noção de alfabetização, e, portanto, no analfabeto como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita), assim como pode compreender o que outros falantes de seu grupo sociolinguístico falam. Imagino que um analfabeto musical – nos termos definidos aqui por tal expressão – possa igualmente executar uma melodia e ouvir/compreender uma sequência de acordes. Acredito também que ele possa vir a fazer música com isso, ou encontrar sentido musical em melodias e acordes, ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental. (LUEDY, 2009, p. 51)

Não desejo, neste trabalho, promover uma supervalorização do discurso acadêmico musical nem tampouco minimizar a importância da formação autodidata ou “de ouvido” da maioria dos músicos populares, mas encontrar um meio termo entre essa formação informal e os estudos estruturados em cursos de iniciação musical em um campo específico, a Escola de Música Maestro José Wilson Brasil, em Sobral, Ceará.

Devemos ter a consciência de que toda a música que se ouve seja em espetáculos teatrais, no cinema, nos programas de rádio ou televisão; seja em eventos festivos, manifestações públicas, políticas, esportivas; ou ainda nas apresentações profissionais, empresariais ou rituais religiosos, e mesmo nos atos de cunho cívico, através de hinos pátrios; toda essa música é sempre composta e executada por alguém que possui algum conhecimento musical “que, numa perspectiva cultural mais relativista, deveria ser compreendido para além das partituras e da notação musical tradicional” (LUEDY, 2009, p. 49). É impossível pensar separadamente o elemento humano da possibilidade de haver música, e isso é válido para qualquer outra atividade caracterizadamente humana.

Ora, visto que a atividade musical está intensamente presente no cotidiano da sociedade moderna sob várias formas, ocorre uma pressão de demanda por profissionais bem preparados e que estejam sintonizados com o intenso movimento de mudança verificado em todas as formas constantes nessa atividade – profissionais ou não – que se constituem no que se convencionou chamar de cadeia produtiva da música.

Consciente dessa constante demanda e desse mercado em pleno crescimento, mas também assumindo uma responsabilidade de educação estética e artística de crianças e jovens, bem como a ampliação do acesso destes aos bens culturais e a programas de proteção social, a administração pública de Sobral tem oferecido diversas atividades que se configuram como ampliação da jornada escolar¹⁰¹. Nosso foco nesse texto será a Escola de Música Maestro José Wilson Brasil que, desde 1997, tem cumprido importante papel de formação profissional no campo musical com atuação tanto local quanto regional, consolidando a cidade de Sobral como um pólo de referência para o ensino de música na região noroeste do Estado do Ceará.

Devemos entender o ensino da música como um campo específico de atuação profissional. A educação musical possui potencial específico para fomentar o desenvolvimento das mais diversas capacidades, sejam mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos. (MATOS FILHO, 2011, p.14)

O presente texto busca, portanto, iniciar uma análise das ações da Escola de Música Maestro José Wilson Brasil, entendendo sua forma de atuação e propondo estratégias de ampliação de suas atividades, como forma de atender às solicitações das comunidades de Sobral (sede e distritos) e municípios vizinhos; aumentando em quantidade – com manutenção da qualidade já conquistada – as possibilidades formativas de um mercado de trabalho já existente que se amplia e se diversifica constantemente, ao mesmo tempo em que prepara as bases de formação musical de nossos jovens para a continuidade dos estudos de música no recém criado curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral.

Identificando o Campo

Nos 15 anos de existência da Escola de Música de Sobral¹⁰² temos observado e acompanhado o desenvolvimento do cenário musical da cidade de Sobral e da região noroeste do Ceará, ofertando cursos e

101 Destacam-se entre essas atividades oferecidas: Centro de Ciências e Línguas Estrangeiras, Escola de Artes e Ofícios, Programa Segundo Tempo, projeto Jornada Ampliada e a própria Escola de Música.

102 Demarcamos nesse artigo como tempo de observação o período a partir de 1997, quando a Prefeitura Municipal (gestão Cid Gomes 1997-2004) através da então Secretária de Cultura, Esporte e Mobilização Social, contratou os serviços de profissionais instrumentistas da Orquestra Sinfônica do Estado do Rio Grande do Norte, que vindo semanalmente a Sobral, foram os professores de violino, viola, violoncelo e contrabaixo e regentes da Orquestra e Coral Municipal de Sobral.

identificando novas demandas. Verificamos, durante esse tempo, que a região dispõe de um mercado formal e regular composto de orquestras, bandas de baile, corais, estúdios de gravação etc. São amplas, portanto, as possibilidades de atuação na cadeia produtiva da música. Dada a situação de evolução cultural em que se encontra a cidade de Sobral e a região circunvizinha, todas essas possibilidades tendem a crescer quantitativa e qualitativamente, pelo menos por mais algumas décadas, antes de seja possível garantir o equilíbrio entre oferta e demanda.

É este o contexto no qual atua a Escola de Música de Sobral. É neste contexto que apresentamos uma proposta de atuação desse importante equipamento cultural, artístico e educacional, traçando como uma meta a ser perseguida: o reconhecimento, em médio prazo, da escola como instituição de nível técnico, atendendo às demandas do mercado e entendendo a dinâmica do funcionamento desse mercado como forma de se propor novos modelos e cenários.

Definindo objetivos

A Escola de Música Maestro José Wilson tem, ao longo dos seus 15 anos de atuação, buscado contribuir com a formação de músicos e educadores musicais aptos a participar do desenvolvimento da área e a atuar profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes anteriormente elencados, participando do mundo do trabalho e da prática social, bem como assumindo a responsabilidade pela formação musical das novas gerações. Além dessa formação profissional a escola assume a característica de espaço de socialização e de educação complementar à escola regular quando define ser sua missão:

O ensino da música a crianças e adolescentes, visando o desenvolvimento artístico. A busca da atividade musical como formação profissional, como opção de lazer saudável e como de melhoria da auto-estima e estímulo à atividade cerebral, facilitando o desempenho do aluno junto ao ensino regular. (SOBRAL, 2010)

Os cursos da Escola de Música, além de cumprirem uma função eminentemente social, funcionando como uma alternativa de ampliação de jornada escolar e como meio de formação estética e artística de crianças e jovens, também têm contribuído com a missão de iniciar a formação de profissionais aptos para ingressar no mercado de trabalho, contemplando as dimensões do fazer artístico, fundamentado no conhecimento contextualizado, indo além de mero treinamento, resultando assim numa prática musical consciente.

Essa dupla perspectiva é importante no funcionamento da escola para que fique claro que aqueles que a procuram nem sempre desejam tornar-se profissionais da música, são pessoas que entendem a música como elemento importante em sua formação pessoal, ainda que não seja do seu interesse a busca da música como profissão. (MATOS FILHO, 2011, p. 21)

Formando músicos, professores e ouvintes

Em atividade desde 1997 e de forma mais estruturada a partir de 2004, quando iniciou as atividades em sua sede própria, a Escola de Música de Sobral tem garantido, gratuitamente, o acesso a todos os alunos e alunas da rede municipal de ensino de Sobral e a todos os alunos e alunas da rede pública estadual de educação, independentemente, neste caso, de sua cidade de origem.

A garantia de acesso de todos os interessados em participar das aulas de música vem atender a um dos princípios básicos da educação pública. A escola de música de Sobral, mesmo não sendo uma instituição de ensino regular, garante o acesso por seu caráter de escola democrática, pública e gratuita.

O acesso às atividades da escola tem como público prioritário – mas não exclusivo – crianças e jovens de 7 a 18 anos, tendo as vagas porventura remanescentes, oferecidas à comunidade interessada que não se enquadre no público alvo prioritário¹⁰³.

Os vinte e um cursos oferecidos pela escola¹⁰⁴ têm matrículas semestrais e são divididos em quatro níveis (iniciante, intermediário I, intermediário II e avançado) com carga horária semestral de 40 horas/aula em cada um desses níveis, totalizando 160 horas de conteúdo ministrado nos cursos básicos de prática instrumental ofertados.

Toda a estrutura pedagógica da escola está ancorada em um trio de atividades que engloba aulas de prática instrumental, aulas de percepção musical (teoria e solfejo) e práticas de conjunto, visando contribuir com a formação estética do cidadão que não necessariamente atuará como músico profissional.

A formação continuada dos professores que atuam na Escola de Música de Sobral é promovida através do oferecimento e incentivo à participação desses em cursos, oficinas, seminários e encontros garantindo assim o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente. Cabe salientar que, durante os últimos sete anos de atividade, cerca de 300 horas em cursos de formação específica e geral foram oferecidos aos professores durante as semanas pedagógicas realizadas nos inícios de semestre ou nos encontros semanais de planejamento e estudo.

É importante registrar que a formação continuada dos professores que atuam na Escola de Música Maestro José Wilson Brasil também contempla outros aspectos dessa formação que engloba, além de aspectos gerais de formação em serviço relacionado às metodologias de educação musical, a capacitação para lidar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, favorecendo, assim, a inclusão desses alunos nas atividades oferecidas. Esse processo formativo também trata das questões relacionadas às relações afetivas tão importantes no desenvolvimento de qualquer atividade educativa e, principalmente, em uma atividade que tem no exemplo uma das mais expressivas formas de garantir o sucesso da aprendizagem, pois, conforme Tardif (2002, p.145) todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa.

Complementamos com mais uma citação do mesmo autor, que reforça a importância de uma formação docente preocupada em propiciar o estabelecimento de significativas relações de convivência e de recíproco aprendizado entre professor e aluno.

(...) o trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas como os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. (TARDIF, 2002, p.141)

Mesclando metodologias

Nos cursos oferecidos pela Escola de Música Maestro José Wilson Brasil não se adota um único método de ensino, pelo contrário, admitindo que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam aceitas múltiplas maneiras de ajudar os alunos na construção do conhecimento musical.

Tal concepção não deve ser confundida com ausência de posicionamento metodológico no processo de ensino e aprendizagem. Referimo-nos aqui à construção de estratégias pedagógicas variadas que, quando

103 As matrículas do segundo semestre de 2001 totalizaram 765 alunos. 80% destes oriundos de escolas públicas na faixa etária de 7 a 21 anos e o restante composto de demanda comunitária e outras faixas etárias.

104 Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo Acústico, Flauta Doce, Flauta Transversal, Trompete, Trompa, Bombardino, Tuba, Clarinete, Saxofone, Bateria, Percussão, Violão, Guitarra, Contrabaixo Elétrico, Teclado, Canto, Teoria Musical, Musicalização Infantil.

relacionadas, conjugam diversas formas de intervenção didática com as necessidades dos alunos e do grupo. Ao assumir a valorização de múltiplas formas de ensinar, a ação pedagógica da escola procura romper com o tradicional confronto entre métodos, abordagens e propostas de educação musical conforme nos relata Fonterrada (2008):

Nas décadas de 1950 e 1960, alguns deles [*os métodos*] foram introduzidos no Brasil, ao menos nos grandes centros e escolas de música, influenciando também a prática da música na escola comum. No entanto, por uma série de circunstâncias, entre as quais a exclusão da disciplina música dos currículos escolares, substituída pela Educação Artística desde 1971 (lei nº 5692/71), muitas dessas abordagens ficaram esquecidas, limitando-se a uns poucos seguidores, via de regra, pertencentes a segmentos educacionais alternativos. (FONTERRADA, 2008 p.119-120)

Na sociedade contemporânea, novos saberes são produzidos em grande velocidade e demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder com flexibilidade e rapidez a novos ritmos e processos. Isso pressupõe uma formação baseada no pensamento crítico. Tal concepção rejeita a fragmentação do conhecimento disciplinar, para adotar uma estruturação curricular musical multidimensional. Essa nova realidade exige que se formem profissionais de modo a capacitá-los para a aquisição e o desenvolvimento permanente de novas competências.

Assim, a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.13)

Os tópicos a seguir – construídos coletivamente com a participação do corpo docente e administrativo da Escola de Música de Sobral a partir das reuniões semanais de planejamento – congregam as preocupações da equipe e oferecem um eixo norteador para a elaboração de propostas práticas que concretizam o processo de ensino e aprendizagem musical que tentamos desenvolver na escola.

a. Planejamento e ensino interdisciplinar

Os professores de cada curso participam de encontros regulares semanais para analisar e discutir a sua prática pedagógica. Nesses encontros, cada educador participa sugerindo atividades de natureza interdisciplinar que proporcionem a construção de saberes, socializando encaminhamentos didáticos e sugerindo momentos de culminância, importantes no tipo de atividade desenvolvida.

b. Construção de competências

Os conceitos e conteúdos dos assuntos abordados em cada curso estão voltados para o desenvolvimento de competências amplas e gerais. Sem essa preocupação, o aprendizado transforma-se em algo efêmero e descartável.

c. Aprendizagem coletiva e cooperativa – Práticas de Conjunto

A estimulação à formação de grupos e à aprendizagem musical coletiva é de grande ênfase nos cursos ofertados pela escola. Isso é justificável pela natureza do processo de produção musical, que na maioria das vezes requer o trabalho em equipe, capacidade fundamental no mundo atual do trabalho.

d. Respeito às singularidades nos percursos de formação

Cada aluno tem um conjunto de necessidades específicas de aprendizagem. Para ser uma instituição que socialize, promova crescimento pessoal e prepare para o futuro, os cursos oferecidos pela escola de música, precisam interagir de forma particular com cada indivíduo. Todo o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá integrar-se

de maneira direta com as competências e habilidades desenvolvidas na escola regular. Entendemos que essa relação dialógica entre a educação formal e a educação complementar deve ser um dos principais pressupostos da atuação formativa da escola.

Assim sendo, uma escola de música mesmo enquanto ambiente de educação complementar à escola regular, assume para si a função de contribuir para a inserção crítica dos sujeitos na totalidade das relações que se processam na sociedade, pois é no cotidiano educativo organizado intencionalmente, nos momentos de trabalho coletivo, nas intervenções do professor, no diálogo com a escola regular e na interação com o grupo que o aluno vai-se construindo socialmente.

Uma vez compreendendo o homem como um sujeito histórico, que não vive só, que faz parte de uma cultura, faz-se necessária uma apreensão da realidade cultural na qual esse aluno está inserido, passando pelas áreas do conhecimento que estarão permitindo que ele se situe historicamente e resgate através da própria história as transformações sociais, situando-as no tempo e no espaço.

Compreender essas transformações sociais não é tarefa fácil, mas é fundamental para que se construa a identidade, exerça a cidadania, torne-se um ser autônomo, criativo, crítico e independente.

Encaminhando continuidades

Apresentar elementos que sirvam de embasamento pedagógico para todas as ações que desvelarão e tornará visível a atuação da Escola de Música Maestro José Wilson Brasil é tão premente quanto é importante desenvolver esforços para envolver a sociedade civil organizada e a população dos chamados “excluídos” em todas as etapas do projeto e patamares de decisões sobre a organização da escola. Será impossível fazer fluir um clima de vontade coletiva bem como racionalizar os esforços e viabilizar os sonhos sem qualquer uma destas dimensões – a dimensão das idéias e a dimensão da participação popular.

O poder público que não baliza isto e que não cuida de suas políticas de educação e cultura mostra-se desatento aos rumos de sua história, aos caminhos do desenvolvimento sustentável de seu povo, à ecologia e à ética que acolhe a vida como o interesse maior, acima de qualquer outro interesse. A cidade de Sobral, que tem sua história contada em monumentos, ações consequentes, fatos, eventos, pessoas e objetos que dizem da luta e da busca de consciência política de seu povo, deve ter guardado como relíquia e equilíbrio político a vontade de garantir para as gerações futuras o marco de sua maturidade: um espaço da formação pela arte, instituído como vontade política.

A arte, e nesse caso específico, a música, no atual contexto da educação, tem uma função social evidentemente pedagógica e política. É essa a perspectiva de educação que proponho a partir do conhecimento de uma experiência singular de formação estética e artística. Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido pela Escola de Música de Sobral, não apenas apresentamos um projeto, mas, sobretudo sugerimos caminhos para uma educação que busque no cultivo da sensibilidade e da criatividade a colheita do que de melhor podemos fazer brotar no ser humano. A partir de tais eixos, é que se apresentam os elementos norteadores para discussão de todas as etapas do projeto de atuação desta escola de música com amplas possibilidades de replicação em qualquer ambiente interessado em oferecer uma educação para a vida via arte.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; 2008.

LUEDY, Eduardo. *Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música*. Revista da ABEM, Porto Alegre: V. 22, 4-55, set. 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; Picosque Gisa; Guerra, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino da Arte: A língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MATOS FILHO, José Brasil de. *Escola de Música de Sobral: gestão de um ambiente de Educação não Escolar*. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED, UFJF, Sobral, Ceará, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002

SOBRAL, Prefeitura Municipal de. *Escola de Música Maestro José Wilson Brasil*, Relatórios Mensais de Acompanhamento. Outubro de 2010.

VIANA, Alexandre Bezerra. *Edição de Áudio: Novas Tecnologias no Curso Técnico de Música*. X Encontro Anual da Abem, disponível em http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2001/ABEM_2001.pdf. Acesso em 16 de maio de 2012.

Estratégias de ensino coletivo com a percussão: o grupo de percussão enquanto laboratório de musicalização, aprendizagem e formação de instrumentistas.

Humberto Monteiro Fernandez
batucabeto@hotmail.com

Resumo: Trata-se de um projeto de pesquisa de um futuro doutoramento na área de educação musical, voltado para a performance e o ensino coletivo de percussão, tendo como foco principal a música percussiva erudita. Tal projeto nasceu de reflexões sobre metodologias tradicionais de ensino e capacitação técnica de estudantes, nas quais podem ser identificadas lacunas nas formações de percussionistas, quer seja na área erudita, quer seja no âmbito da música popular. É proposto, portanto, o ensino técnico embasado no estudo da caixa-clara, ampliando essa técnica ao estudo dos diversos instrumentos percussivos de orquestra. Ao se associar técnicas peculiares e idiomáticas de diversos instrumentos de percussão existentes nestas formações, busca-se propor metodologias de ensino e aprendizagem amparadas no ensino coletivo com a formação de grupo de percussão, propiciando uma melhor formação aos instrumentistas. Como forma de trabalho, pretendo fazer uma parceria com compositores (professores e alunos de composição da universidade) a fim de que escrevam músicas inspiradas nos idiomas dos diversos instrumentos percussivos, com consciência do processo evolutivo educacional dessa proposta. Tal consciência implica em uma limitação de material composicional em função de uma metodologia de aprendizado progressiva e dinâmica – o que seguramente dificulta e desafia o trabalho do compositor.

Palavras-chave: Ensino Coletivo, Grupo de Percussão e Composição

Este projeto de investigação insere-se numa futura pesquisa de doutoramento em música e pretende debruçar-se no trabalho coletivo dos grupos de percussão, abrangendo a música erudita, com o intuito compreender dinâmicas inerentes a estas formações musicais.

Ao se associar técnicas peculiares e idiomáticas de diversos instrumentos de percussão existentes nestas formações, busca-se propor uma metodologia de ensino e aprendizagem, propiciando uma melhor formação aos instrumentistas.

Tais propostas surgem a partir de reflexões sobre metodologias tradicionais de ensino e capacitação técnica de estudantes, nas quais podem ser identificadas lacunas nas formações de percussionistas, quer seja na área erudita, quer seja no âmbito da música popular.

Tomando como referência diversos métodos voltados para os estudos da caixa-clara, percebe-se que a grande maioria deles não apresentam uma compreensão global no que diz respeito a uma formação técnico-musical adequada aos fundamentos principais da música: leitura musical, dinâmica, andamento, fórmula de compassos e forma musical.

No meu entender, o método de caixa-clara do professor Dr. Ney Rosauero¹⁰⁵ apresenta-se como um dos poucos livros didáticos específicos para formação de percussionistas, no qual é sugerido um percurso lógico e eficiente, partindo de um estágio inicial com o intuito de desenvolver as habilidades musicais citadas anteriormente, incontornáveis à formação de um músico profissional.

Alguns dos métodos existentes, como o método de caixa do Morris Goldenberg¹⁰⁶, apresentam os conteúdos

105 Compositor e percussionista brasileiro, Doutor pela Universidade de Miami (Flórida, EUA), na qual foi diretor de estudos de percussão por nove anos, tendo sido antes diretor e professor do Departamento de Percussão da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

106 Percussionista americano e professor de percussão da *Juilliard School of Music* de 1941 a 1969.

programáticos dispostos de forma desproporcional, o que pode dificultar uma melhor assimilação por parte dos estudantes. Alguns deste livros apresentam estudos progressivos para a compreensão de figuras rítmicas, num crescente gradual quanto ao nível de complexidade – por exemplo da execução de padrões rítmicos da semibreve à semicolcheia, entretanto a habilidade no controle das dinâmicas, muitas vezes, somente é abordada num estágio mais avançado dos estudos técnicos.

Não seria essa proposta uma postura contraditória? Acredito que, à medida em que é apresentado ao estudante os estudos para a compreensão das figuras rítmicas básicas, deveria ser apresentado simultaneamente, intrínseco aos mesmos estudos, o reconhecimento de alguns sinais de dinâmica para que o estudante possa desenvolver seus conhecimentos musicais de forma paulatina e global.

No caso do livro do professor Ney Rosauro, o método é dividido em quatro estágios de aprendizagem, subdivididos em três partes a serem desenvolvidas separadamente: estudos técnicos, leitura musical e duetos, estabelecendo-se, desta forma, enquanto partes constitutivas no processo de adestramento das mãos, aprendizagem e aprimoramento técnico-musical.

Ainda no âmbito da minha formação universitária enquanto monitor, tive a oportunidade de adotar este material didático nas oficinas de percussão e de bateria, obtendo bons resultados com os estudantes, experiência esta que pude vivenciar eficientemente em minha própria formação.

De um modo geral, a iniciação nos estudos da caixa-clara representa uma etapa fundamental para a iniciação na percussão sinfônica, por toda a tradição que representa este instrumento. As próprias características de som da caixa¹⁰⁷ favorecem um estudo primoroso para o adestramento e balanceamento das mãos, bem como o desenvolvimento da musculatura dos punhos, dedos e ante-braços.

A partir desta etapa, pode-se preparar as mãos para a depuração de seus movimentos, evoluindo, portanto, não somente nos estudos da caixa, mas, também, percorrendo importantes etapas para o aprimoramento de outros instrumentos como: teclados de percussão (xilofone, marimba, vibrafone, glockenspiel, sinos tubulares), tímpanos, percussão múltipla, instrumentos de orquestra (bombo, pratos, triângulo, pandeiro, entre outros). Todo esse estudo visa uma adequada formação clássica.

Evidentemente, a iniciação em percussão nas mais diversas áreas varia de acordo com as respectivas tradições no mundo. As culturas africanas, em sua grande maioria, apresentam membranofones em pele natural a serem percutidos com as mãos ou com baquetas de diversos calibres, muitas vezes associados à ritualística religiosa de seus respectivos povos.

Países como México e Guatemala têm a marimba como um instrumento nacional. Conforme a literatura, este instrumento provavelmente tem sua origem nos barrafones africanos como, por exemplo, os balafons, as tímbricas e demais instrumentos de características similares.

Outros exemplos de idiofones¹⁰⁸ são encontrados nas mais diversas culturas orientais e ocidentais, em diferentes materiais: metais, madeiras, ligas metálicas, pedras, ossos, unhas, etc. Podemos também mencionar atualmente os artefatos obtidos a partir da reciclagem de subprodutos – lixo – da modernidade. Muitos destes possuem variadas e peculiares formas de exploração tímbrica: percussão, fricção, concussão, agitação, efeitos especiais. Características performativas ancestrais que, ao mesmo tempo, se fazem atuais em constante evolução.

107 Num âmbito geral, a caixa-clara apresenta uma frequência média aguda característica, com média/alta afinação da pele, tornando sua sonoridade clara e definida, sobretudo quando utiliza-se a esteira acionada.

108 Cf. HENRIQUE, 2008, pp.16-17.

Fiz essa ligeira descrição sobre esse imenso universo para trazer à memória o quanto é importante buscar desenvolver e compatibilizar muitas das modernas técnicas percussivas a fim de orientar os estudantes com vistas a uma formação, ao mesmo tempo, consistente e versátil, partindo de um provável porto seguro: uma boa técnica de percussão com baquetas na caixa-clara.

O que proponho aqui é uma metodologia associada ao livro do professor Ney Rosauro, estendida ao universo da multipercussão, focando, principalmente, no âmbito dos grupos de percussão. Estes funcionarão como um genuíno laboratório para que se despertem novos meios de criação musical possíveis através de vivências e investigações com os diversos instrumentos.

O trabalho com grupo de percussão pode ser empregado como uma mais valia ao trabalho de orientação dos percussionistas, mesmo no seu estágio inicial. O contato com diversos instrumentos, atentando para os aspectos técnicos e tímbricos inerentes aos mesmos, pode estimular um maior interesse pelos diversos instrumentos, muitas vezes de atribuições distintas, entretanto unificados numa grande categoria pela modalidade em comum de obtenção do som: os batimentos produzidos nos (ou com) instrumentos.

Além disso, com essa iniciativa, é possível diversificar as atividades práticas dos jovens, tornando-as mais atrativas e interativas pelas características heterogêneas próprias da família da percussão e, sobretudo, despertar o músico-estudante para a grande importância do trabalho coletivo.

A percussão tem, por si – embora não exclusiva e não unicamente, o caráter de se trabalhar em coletividade. Logo, além de despertar no estudante essa propriedade, o trabalho coletivo traz outras vantagens que o professor Dr. Joel Barbosa¹⁰⁹, em seus estudos sobre metodologia do ensino coletivo dos instrumentos de banda, afirma:

O ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais (1996, p. 41).

Retomando o referido método de caixa, sintonizo integralmente com o pensamento de se trabalhar com o estudante a compreensão das figuras rítmicas iniciais, no caso semibreve, mínima, semínima e colcheia, com suas respectivas pausas, concomitantemente ao estudo e percepção de, ao menos, três níveis de dinâmica: *piano*, *mezzo-forte* e *forte*. Com esta metodologia, o estudante terá uma melhor possibilidade de progredir nos seus estudos, capacitando o seu desenvolvimento de forma mais integral, ainda que seja um tanto mais complexo, nesta etapa inicial, a execução de figuras e padrões rítmicos mais simples associados às dinâmicas.

O aprimoramento do controle das dinâmicas é uma habilidade de grande importância para uma melhor expressividade da arte musical, sendo constantemente exigida aos músicos em diversos contextos, quer seja na música popular ou erudita. Quanto melhor for o domínio técnico – habilidade performativa associada ao controle de uma ampla paleta de dinâmicas – de um percussionista, maior será a sua capacidade de expressão. Um importante educador e baterista norte-americano, Dom Famularo, assevera que:

The fewer dynamics and less control someone has, the more restricted they are in expressing themselves. [...] A higher level of dynamics and control over what we are saying, we have more choices in your expression. Then we have the option of saying whatever we feel (1999, p.4).

109 Doutor em Artes Musicais pela *University of Washington* em Seattle, EUA e professor titular de clarinete da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA.

Acredito ser fulcral despertar no estudante um conceito qualitativo do seu aprimoramento musical. Para isto, é importante que todo e qualquer músico tome conhecimento dos elementos principais da música, citados anteriormente.

Em sequência a todo esse propósito, pretendo estudar o grupo de percussão como potencial ferramenta para que se aguice a percepção do estudante em busca do conceito referido no parágrafo anterior, que talvez seja difícil de definir pelo seu caráter abstrato, entretanto é possível de se compreender. Busca-se, portanto, inculcar no estudante o conhecimento destas habilidades fundamentais intrínsecas à música para que o mesmo desenvolva suas habilidades musicais numa plenitude maior de conhecimentos, a partir desta metodologia a ser implementada.

Já se ocupa, nos espaços formais e informais de educação musical, de desenvolver meios para que o estudante compreenda e assimile, na prática, conceitos e habilidades fundamentais à música como: pulsação e padrões rítmicos, afinação, melodia, harmonia, dinâmicas, andamentos, leitura e forma musicais. Por que também não se utilizar da extensa paleta de timbres que a percussão nos apresenta para incrementar e diversificar ainda mais estes estudos?

Tendo em vista que todos estes instrumentos farão parte da vida futura de muitos dos percussionistas estudantes, proponho justamente uma vivência mais efetiva e interessante desde a etapa inicial da formação.

Penso que, ao já se ter percorrido uma etapa inicial de aprendizado nas técnicas de percussão, os estudantes podem desenvolver seus estudos de forma a potencializá-los por intermédio de exercícios coletivos com peças escritas para grupos de percussão, adequadas ao estágio de formação que um determinado grupo de estudantes se encontre.

Uma possibilidade interessante para esta iniciativa é o trabalho em parceria com os compositores, propondo aos mesmos um exercício de composição de estudos para grupo de percussão a ser implementado no âmbito das aulas coletivas, devidamente escritos para o nível de desenvolvimento em se encontram os estudantes. Isto não quer dizer que tais estudos devam somente ser escritos por compositores, entretanto a iniciativa desta parceria tem como finalidade trazer um maior vínculo entre estas duas áreas de atuação na música, produzindo benefícios efetivos para ambas.

Tomando como exemplo um grupo de estudantes que já tenha passado por uma etapa inicial, adquirindo conhecimentos das figuras rítmicas iniciais (da semibreve à colcheia, com suas respectivas pausas), de três níveis iniciais de dinâmica (*p*, *mf* e *f*) e de fórmulas de compassos mais simples (2/4, 2/4, 3/4, 3/8 e 6/8), podemos elaborar – o compositor e o professor de percussão – estudos para grupo de percussão com instrumentos menos complexos como, por exemplo, o bombo, o prato, os gongos, o triângulo, alguma variedades de tambores, associados à caixa. Dessa forma, os estudantes terão a possibilidade de exercitar a prática de conjunto, de incrementar ainda mais a estruturação deste conhecimento adquirido aplicado à prática no âmbito coletivo, desenvolvendo um percurso mais estimulante.

Diante do panorama da música contemporânea, observo no trabalho de muitos compositores atuais um grande interesse pela percussão, utilizando-a amplamente em suas obras, em vários contextos – seja uma peça solo, orquestral ou de câmara. A partir da segunda metade do século XX, há um aumento de peças escritas para grupo de percussão em constante e exponencial evolução. Portanto, o trabalho com os compositores para esta metodologia de ensino pode, sim, trazer bons resultados por propiciar aos estudantes percussionistas interpretar peças escritas por compositores que escrevam músicas inspiradas nos idiomas dos diversos instrumentos percussivos, com consciência do processo evolutivo educacional dessa proposta.

Tal consciência implica em uma limitação de material composicional. Este trabalho apresenta-se, portanto, como um interessante e desafiador exercício para os compositores, tanto professores quanto estudantes, por se

tratar de um projeto de escrita de peças e estudos com tal limitação em função de uma metodologia de aprendizado progressiva e dinâmica – o que seguramente dificulta o trabalho do compositor. De toda forma, este tipo de tarefa é designada aos estudantes universitários de música, onde, por exemplo, nas aulas de literatura e estrutura musical, são realizadas atividades em que o estudante tem que escrever um estudo de 16 a 24 compassos, utilizando acordes específicos como o da sexta alemã ou movimentos de harmonia como a dominante secundária ou modulação por nota em comum.

Tradicionalmente também observa-se que, em grande parte do trabalho inicial de ensino da percussão nos conservatórios, escolas e oficinas, a caixa-clara é utilizada quase que exclusivamente durante o primeiro semestre ou até mesmo durante o primeiro ano de estudos. Ao contrário, o trabalho de iniciação musical na infância dá-se por meio da utilização dos demais instrumentos de percussão como os xilofones, triângulos, chocalhos, diversos tambores, entre outros, no intuito de se estabelecer um trabalho coletivo entre as crianças e, ao mesmo tempo, despertar e estimular nelas o prazer pela música, a realização de novas atividades e o convívio social interativo, por intermédio da vivência com instrumentos diversos.

Além disso, é por meio da experiência prática que algumas dúvidas podem ser esclarecidas ao se vivenciar as sonoridades dos diversos instrumentos. Para muitos estudantes, é difícil a compreensão de figuras de média ou longa duração, como as mínimas e as semibreves, quando tocadas na caixa, tendo em vista que este é um instrumento de curta duração das notas. No entanto, ao tocar instrumentos como bombos, pratos, gongos ou triângulo, a duração das notas podem ser melhor compreendidas e interpretadas.

Acredito que o trabalho de ensino coletivo com grupos de percussão representa um interessante meio para orientar instrumentistas iniciantes, potencializando-os num prisma individual e grupal. É no trabalho dos conjuntos musicais diversos que vamos encontrar a grande área de atuação dos percussionistas. Logo, através desta metodologia, o músico iniciante tem a oportunidade de vivenciar, na prática, as responsabilidades pela participação de um trabalho em grupo. Desta forma, desenvolvem-se, além do aprimoramento técnico, habilidades de interação musical coletiva e, desde o início dos estudos, o músico-estudante é estimulado a criar a sua linguagem e expressão dos diversos instrumentos percussivos, o que certamente trará reflexos positivos à sua formação.

Referências

BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. Revista da ABEM, Salvador, n. 3, p. 39- 49, 1996.

FAMULARO, Dom; BERGAMINI, Joe. It's your move: motions and emotions. 2ª edição. New York: Alfred Publishing CO, 1999.

GOLDENBERG, MORRIS. Modern school for snare drum: combined with a guide book for the artist percussionist. New York: Chappell & CO, 2002.

HENRIQUE, Luís L. Instrumentos musicais. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ROSAURO, Ney. Método completo para caixa-clara (em 4 cadernos). Santa Maria: Pró-Percussão, 1990.

O reconhecimento de saberes profissionais em música no Brasil

Rodrigo Hoffmann Velloso da Silva
Universidade de Brasília
rodrigohoffmann@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma análise sobre três formas de reconhecimento de saberes profissionais e de certificação na área de música no Brasil: o (re)nivelamento, a Rede Certific e o exame da Ordem dos Músicos do Brasil. A perspectiva de reconhecer os saberes adquiridos e legitimados no mundo do trabalho e em outros espaços – que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e na Lei 3.857/60 – nem sempre está articulada com as realidades da vida profissional do músico, as suas possíveis trajetórias de formação e os diversos contextos de atuação musical.

Palavras-chave: educação profissional em música, saberes profissionais, certificação profissional

Introdução

Na área da música, pode-se dizer que a institucionalização do aprendizado musical se deu por meio da criação dos conservatórios de música por volta do século XVIII. Entende-se por conservatório um modelo de instituição escolar que é destinado à formação de músicos, sejam eles instrumentistas, cantores, compositores ou regentes. Apesar do seu contexto de origem, “o protótipo que vem norteando o ensino da música ocidental é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, criado em 1795” (VIEIRA, 2000, p. 1).

Hoje, apesar de diferentes denominações das instituições que oferecem o ensino de música profissional (conservatórios, escolas de música, institutos, academias etc.), as práticas desenvolvidas seguem ainda as mesmas diretrizes e mantêm os fundamentos traçados para o ensino musical pelo modelo conservatorial do século XIX na Europa. Esses fundamentos são: a divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental, a proeminência na transmissão do conhecimento musical erudito e a ênfase ao virtuosismo no instrumento, fruto do “talento” e da “genialidade”. Dessa forma, são evidenciados dois aspectos controversos no modelo conservatorial: o ensino amarrado aos valores do passado em contraposição às tendências inovadoras da música, e o tecnicismo agregado ao modelo conservatorial, tendo como objetivo um domínio técnico-científico especializado (VIEIRA, 2000, p. 1-2).

Com a formalização do ensino musical, os conservatórios e escolas de música passaram também a funcionar como instituições acreditadoras de diplomas e certificados de forma a autenticar o saber adquirido na instituição. No Brasil, na década de 70, os conservatórios e escolas de música puderam ser agregados ao antigo sistema educacional de ensino profissionalizante, tendo seus cursos reconhecidos como de nível técnico e se adequando a mesma legislação.

Por outro lado, apesar da legitimação atribuída a essas instituições na formação musical, sabe-se que a formação de um músico não ocorre apenas nesses espaços. Estudos têm revelado diferentes aspectos sobre a formação de músicos profissionais em variados contextos e situações de aprendizagem musical – conservatórios, autodidatismo, aulas particulares, família, igrejas, escolas livres, festivais, estudos no exterior etc. –, incluindo a articulação de saberes adquiridos por estudantes dentro e fora das escolas de música (BASTOS, 2010; MARQUES, 2006; LIMA, 2010; PICHONERI, 2005).

Considerando a não obrigatoriedade de uma formação institucionalizada para atuar profissionalmente na música, a precocidade com que jovens iniciam seus estudos profissionais e ingressam no mercado de trabalho ainda durante a sua formação tem sido uma característica da profissão demonstrada em algumas pesquisas (PICHONERI,

2005; MORATO, 2009), reforçando o aspecto de que a profissionalização na música não é conferida exclusivamente por uma formação escolar e uma titulação na área. Sob o mesmo aspecto, o reconhecimento das competências de músicos populares é normalmente legitimado em situações de performances públicas e não por meio de certificados ou estudos acadêmicos (REQUIÃO, 2002).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, abriu espaço para uma nova concepção de educação profissional, distante daquela do ensino profissionalizante, tecnicista. Foi a primeira lei geral sobre a educação a incluir um capítulo específico sobre a educação profissional, que, conforme o Parecer CEB/CNE 17/97, reflete uma concepção moderna e ampla, integrando e articulando a educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, s/n).

Esse capítulo específico da lei, posteriormente complementado pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 e pela Lei 11.741/08, demonstra que a nova perspectiva para a educação profissional deixou de contemplar apenas a sua parte formativa na escola e reconheceu que os saberes adquiridos no mundo do trabalho e em outros ambientes, de maneira não-formal ou informal, são tão legítimos quanto os adquiridos na escola. O Parecer CEB/CNE 17/97 assim se manifesta:

É preciso superar o preconceito e o flagrante desperdício de não valorizar a experiência profissional e o autodidatismo que não têm recebido, até hoje, a atenção que merecem. Trata-se de um potencial humano que tem permanecido oculto e que precisa ser adequadamente identificado, avaliado, reconhecido, aproveitado e certificado. A certificação de competências constitui mais um instrumento para a democratização da educação profissional, em todos os seus níveis (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, s/n).

Segundo o art. 41 da LDB (redação dada pela Lei 11.741/08), “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996, s/n).

De acordo com o exposto acima, serão apresentadas e discutidas três formas de reconhecimento de saberes e certificação profissional na área de música: o processo de (re)nivelamento realizado em escolas reconhecidas pelo Ministério da Educação que oferecem cursos de nível de Formação Inicial e Continuada (FIC – antigo nível básico) e nível Técnico; a certificação de saberes profissionais realizada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Rede Certific; e o exame de certificação realizado pela Ordem dos Músicos do Brasil.

O (re)nivelamento

Conforme o art. 41 da LDB, é possível que o aluno que tenha ingressado em instituições de educação profissional possa “pular etapas” ou ser dispensado de disciplinas que compõem o itinerário formativo de acordo com os seus conhecimentos prévios.

No caso da Escola de Música de Brasília, a realização de exames e a sua aprovação promovem o chamado “(re)nivelamento”, com o aproveitamento dos conhecimentos já adquiridos pelo estudante em outros contextos para a realização de disciplinas subsequentes (ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA, 2005, p. 48).

Tal procedimento já é automático durante os exames para ingresso nos cursos (FIC ou Técnico) da escola. O aluno, além de passar por uma prova de instrumento, é avaliado de acordo com os conhecimentos prévios de teoria e solfejo. Tais testes, além de promoverem a matrícula na escola (caso se enquadre no nível mínimo estabelecido e

nas vagas), servem de avaliação para o “nivelamento” dos conhecimentos anteriores dos estudantes e para o encaixe na estrutura de disciplinas ofertadas pela escola.

Ainda, o aluno durante o curso pode solicitar o “renivelamento” por desejo próprio ou por intermédio da observação do professor, que pode assim sugerir-lo. Sendo solicitado, o estudante realizará provas de acordo com os conteúdos das disciplinas as quais deseja a dispensa. O recebimento do diploma ocorre apenas com a conclusão de todo o curso.

A Rede Certific

O programa da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede Certific – é uma política pública de certificação profissional agregada à elevação de escolaridade e Formação Inicial e Continuada, levando em consideração a demanda de trabalhadores¹¹⁰ que carecem validar seus saberes adquiridos na trajetória de vida e de trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 15). Seus marcos legais estão previstos no referido art. 41 da LDB e no art. 2º da Lei 11.892/08 que determina que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de sua atuação, exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. As normas para execução de avaliação, de reconhecimento e de certificação de estudos são tratadas pelo Parecer CNE/CEB 40/04.

A proposta de avaliação e de reconhecimento dos saberes referentes à profissão apresenta um dos aspectos mais relevantes do programa. O eixo comum da metodologia de reconhecimento de saberes é que a avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social, pedagogo e dois especialistas da área) deve ser participativa e não apenas diagnóstica, mas formativa e complementar ao processo de aprendizagem significativa, de forma a possibilitar ao trabalhador “uma oportunidade de re-significação e organização do conhecimento adquirido, estimulando a curiosidade referente aos fenômenos sociais, científicos e tecnológicos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 56). O reconhecimento de saberes ocorre por meio da própria atuação prática do trabalhador em atividades demandadas pela profissão. Ao final de todo o processo de avaliação o trabalhador receberá também um Memorial Descritivo contendo o registro de todas as etapas avaliativas, o seu desenvolvimento, os saberes que ele domina e que ainda precisam ser dominados para o efetivo exercício profissional e itinerários formativos subsequentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.78-79).

Atualmente, na área de música, há somente dois perfis profissionais contemplados pelo programa, ambos aplicados no Instituto Federal da Paraíba: o de regente de banda e o de regente de coro. Outras instituições dos estados de Alagoas, Pará, Rio Grande do Norte, Ceará, Goiás e Rio Grande do Sul estão como futuras proponentes.

Os requisitos para o músico participar do processo de avaliação são: cinco anos de efetivo exercício profissional e a idade mínima de 23 anos para regente de banda e de dois anos de efetivo exercício profissional e a idade mínima de 21 anos para regente de coral. As qualificações profissionais propostas são consideradas apenas uma certificação intermediária do Curso Técnico em Regência¹¹¹, pois, para que ela possa ter validade como uma certificação de nível técnico, é necessária a conclusão do ensino médio completo ou o alcance da certificação de conclusão via ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

110 Atualmente são oferecidos os programas de certificação nas áreas de Pesca, Turismo e Hospitalidade, Construção civil, Eletroeletrônica e Música em cerca de 37 institutos federais que oferecem cursos nas áreas específicas.

111 Os quadros com as atribuições mínimas, os itens de avaliação e a sua relação com os conhecimentos da educação básica relacionados às certificações (nível técnico) de regente de banda ou coro, podem ser acessados em: http://certific.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=43&Itemid=83.

A Ordem dos Músicos do Brasil

Criada pela Lei 3.857/60 e sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek, a Ordem dos Músicos do Brasil – OMB é o órgão que “regulamenta, disciplina e fiscaliza a profissão de músico no país” (BRASIL, 1960, s/n). Em pouco mais de cinquenta anos de existência, a referida lei não sofreu nenhuma alteração substancial até o presente momento.

De acordo com essa norma, “é livre o exercício da profissão de músico, em todo o território nacional, observados o requisito da capacidade técnica e demais condições estipuladas em lei” (BRASIL, 1960, s/n). Nela, são considerados músicos aqueles diplomados pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil¹¹² ou por estabelecimentos equiparados ou reconhecidos; os diplomados em instituições estrangeiras, desde que tenham revalidado seus diplomas no país; alunos dos dois últimos anos dos cursos de composição, regência ou de instrumento da Escola Nacional de Música ou estabelecimentos equiparados ou reconhecidos; músicos de qualquer gênero que estejam em atividade profissional comprovada, na data da publicação da lei; e músicos aprovados em exame prestado perante banca examinadora, constituída de três especialistas (caso em que será concedido certificado que os habilite ao exercício da profissão).

A lei prevê ainda que “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” (BRASIL, 1960, s/n). Sendo o profissional reconhecido pela Ordem, ele receberá uma carteira profissional que o permitirá exercer a profissão de música em todo o país. Músicos que exerçam qualquer atividade profissional sem estarem registrados nos respectivos órgãos regionais ficam sujeitos às penalidades aplicáveis ao exercício ilegal da profissão. No entanto, com o advento da Constituição Federal de 1988, a obrigatoriedade de filiação e da carteira profissional de músico se torna inconstitucional, considerando que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988, s/n). Em agosto de 2011 o Supremo Tribunal Federal, no Recurso Extraordinário 414.426 Santa Catarina, decidiu que não é compatível com a constituição a exigência de registro na OMB para o exercício da atividade de músico.

Os exames de certificação propostos pela OMB possibilitam a obtenção de dois tipos de carteiras profissionais de músico: músico prático e músico profissional. Para cada perfil há provas que contemplam diferentes conhecimentos¹¹³: exame teórico e prático (solfejo e instrumento) para os músicos “profissionais” e a execução de três músicas para os músicos “práticos”.

Considerações finais

Expostas as três formas de reconhecimento de saberes profissionais de músicos, fica evidente que, mesmo se tratando de saberes artísticos, muitas vezes entendidos como essencialmente práticos e relativos a um dom pessoal ou natural, alguma forma de certificação é necessária para que o músico possa ser reconhecido como tal em seu meio profissional.

Se por um lado as três iniciativas valorizam as experiências vividas e apreendidas em outros contextos fora do ambiente escolar, por outro, elas ainda mostram-se defasadas ao não contemplar as diferentes formações e campos de atuação do músico profissional.

112 Atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (nome adotado a partir de 1965).

113 Como exemplo, os itens de avaliação para obtenção da carteira da OMB podem ser acessados em: <http://www.ombmg.org.br/ombmgv2/modules/wfchannel/index.php?pagenum=11>, <http://www.omdbf.com.br/principal.php>, http://www.ombgo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=73.

A proposta de “(re)nivelamento” mostra-se bastante prática para as instituições e para os estudantes, tendo em vista a redução do tempo em que ele irá permanecer na instituição. Como já mencionado anteriormente, são casos comuns aqueles de estudantes que iniciam precocemente no mercado de trabalho e atuam nele paralelamente ao prosseguimento de seus estudos ou que frequentemente buscam, de forma espontânea, conhecimentos fora da escola, articulando seus saberes com seus objetivos e metas profissionais.

No entanto, cabe entender que os testes aplicados geralmente não possuem uma dimensão formativa para o aluno. Se ele sabe, passa; se não sabe, cursa a disciplina. Tal modelo carece de compreender até que ponto e como o estudante domina os conhecimentos propostos e em que pontos ele ainda não possui os saberes necessários. Os conhecimentos são compartimentalizados em blocos de conteúdos, não em competências.

Uma proposta de avaliação e reconhecimento de saberes por uma perspectiva formativa é a do programa Certific. Apesar de ainda estar em implantação apenas para os perfis de regente de banda ou coro, sem profissionais certificados até o momento, a proposta parece ser de grande avanço para o futuro reconhecimento de outros perfis da área. Se por um lado o aspecto educacional é benéfico para o trabalhador, por outro, os itens de avaliação ainda demonstram-se presos aos fundamentos do modelo conservatorial, enfatizando elementos técnicos da tradição erudita.

Embora se trate de um modelo complexo de avaliação, há ainda por parte dos gestores uma preocupação com a preparação dos avaliadores, que ainda podem assumir uma tendência tecnicista e acadêmica, sendo esse um dos grandes desafios do programa no acolhimento ao trabalhador.

Independente de uma certificação profissional obtida em uma instituição, até pouco tempo, um músico só poderia exercer a sua profissão se fosse registrado na Ordem dos Músicos do Brasil¹¹⁴. Para aqueles que não tiveram a sua formação em estabelecimentos reconhecidos, há a possibilidade de comprovar suas competências de músico mediante exames.

A despeito de existirem duas categorias diferentes, músico prático e músico profissional, só é considerado realmente “músico profissional” aquele que possui os conhecimentos do modelo conservatorial, divididos em teóricos e práticos, tais como o domínio da leitura de partituras, harmonia, ornamentos, solfejo e teste prático no instrumento. Os exames não contemplam os perfis profissionais de regente. Tal atitude divide a classe em duas: os que dominam os conhecimentos eruditos acumulados e os que não. Isto significa que um músico que possui grandes habilidades auditivas, que são fonte para a sua prática instrumental, não é visto como um profissional, mesmo que seja contratado e pago como tal. É apenas um músico prático. Normalmente, músicos populares não são atendidos em suas especificidades musicais para obter a carteira de músico profissional. De certa forma, a história da OMB é “marcada por polêmicas que permanecem até o presente questionada em sua legitimidade pelos próprios músicos” (PICHONERI, 2005, p. 110).

Embora as propostas discutidas tenham como objetivo favorecer o trabalhador, possibilitando o reconhecimento e certificando o seu saber musical, ainda buscam avaliar os conhecimentos adquiridos de maneira informal ou não-formal de maneira escolar, ou seja, são avaliados da mesma forma que aqueles que passaram pelo processo formal, o do modelo conservatorial.

Levando em conta a não obrigatoriedade de filiação à Ordem dos Músicos e o surgimento de políticas públicas de reconhecimento e certificação profissional nos âmbitos escolares, ainda se faz necessária uma maior discussão e reflexão da área da educação musical acerca dos processos avaliativos de trabalhadores que precisam validar seus conhecimentos adquiridos fora da escola e diferentes modos de pensar a relação educação e trabalho no campo da música.

114 Sobre a não obrigatoriedade da carteira da OMB, ver o seguinte *leading case* do Supremo Tribunal Federal, disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628395>.

Referências

BASTOS, Patrício de Lavenère. Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas. Brasília, 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília.

BRASIL. Lei 3.857 de 22 de dezembro de 1960. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3857.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 17/1997 de 03 de dezembro de 1997. Trata das Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. Parecer CNE/CEB 40/2004 de 08 de dezembro de 2004. Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer402004.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2011.

ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA. Proposta Pedagógica. Brasília, 2005.

LIMA, Maria de Barros. Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores no Distrito federal. Brasília, 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília.

MARQUES, Alice F. de A. Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso. Brasília, 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC/ Organizado por Luiz Augusto Caldas Pereira e Sônia da Costa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2010.

MORATO, Cíntia Thais. Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. Porto Alegre, 2009. 283f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. Músicos de Orquestra: Um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. Campinas, 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

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, Volume 7, p. 59-67, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. A construção do professor de música: O modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém, 2000. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

Propostas pedagógicas para aula de Solfejo: utilização do Método O’Passo

Evandro Hallyson Dantas Pereira
Conservatório de Música D’alva Stella Nogueira Freire
hallysondantas@hotmail.com

Resumo: A utilização de diferentes formas de ensino na abordagem de aspectos musicais tem suscitado distintas possibilidades de assimilação e internalização de questões referentes à música como pulso, acento, compasso etc. Acreditando que essas formas de ensino podem estender suas contribuições para além dos contextos que foram propostos, o presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar as atividades práticas pedagógico musicais desenvolvidas por mim, numa turma de solfejo I do Conservatório de Música D’alva Stella Nogueira Freire, utilizando em algumas atividades o método O’PASSO do professor Lucas Ciavatta. Método este desenvolvido principalmente para auxiliar o aprendizado de música em escolas regulares de ensino. A partir dessa experiência foi possível perceber, que as atividades de execução rítmica através do PASSO, as práticas de solfejo e execução se retroalimentam fornecendo um auxílio mútuo entre as atividades. Com relação ao contexto de ensino, vemos que mesmo tratando de um repertório específico, o ensino de música erudita, esses espaços especializados de ensino podem melhorar suas estratégias pedagógicas através da utilização de diferentes formas de trabalhar aspectos musicais.

Palavras-chave: movimento expressivo, aula de música, solfejo.

Introdução

A educação musical, a partir do reconhecimento dos diversos locais em que ocorre o ensino e aprendizagem de música, tem se voltado a compreender como esses processos são utilizados em diferentes espaços e como podem dialogar com práticas musicais efetivadas em ambientes como as escolas regulares de ensino e conservatórios de música. Neste sentido, várias pesquisas tem se voltado para análise das estratégias e objetivos dessas práticas educativo musicais nos diferentes contextos.

Nessa perspectiva Brito (2002) comenta que:

É cada vez maior o número de projetos - subvencionados por instituições diversas - voltados à educação, ampliação do universo cultural, capacitação para o trabalho etc, envolvendo crianças e jovens do país. O Terceiro Setor vem desempenhando um importante papel ao proporcionar experiências e formação em áreas diversas, complementando o papel da escola e – mesmo - suprimindo lacunas presentes nos desenhos curriculares. Neste contexto, contamos com iniciativas diversas relacionadas à educação musical que, por vezes, priorizam um ou outro aspecto: a prática de orquestra, os ritmos brasileiros e a percussão, a música popular, o *hip-hop*, o canto coral etc (BRITO, 2002, s.p).

A busca por novas metodologias de ensino na área da educação musical tem refletido em importantes discussões a respeito da ampliação e elaboração de formas de ensino que contribuam de forma efetiva no processo de aprendizagem musical. Nesta perspectiva, a prática pedagógica em diversos contextos tem possibilitado novas formas de se ensinar, como também novas formas de se aprender. Com vistas a essas novas possibilidades que levam o educador musical a pensar em ações metodológicas e até mesmo nas adaptações em função de determinada realidade, torna-se necessário que o mesmo esteja habilitado a essa prática para facilitar o processo de aquisição do conhecimento do educando (ESPERIDIÃO, 2002; ARROYO, 2001).

Com referência a esse tipo de prática, Lima (2002) comenta que esta seja:

[...] uma educação musical que aborde princípios teóricos, técnicos e práticos da música, com vistas à formação de indivíduos capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos musicais, suas potencialidades e o meio em que vivem, a partir de uma intervenção contextualizada dialógica e dinâmica. Partimos do princípio de uma educação para a vida, não encarando-a como um mero acúmulo de informações e habilidades práticas (LIMA, 2002. s.p.).

Existem discussões a respeito das estratégias de ensino musical contemporâneo, na qual também é levada em consideração toda uma série de conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo. Esse conhecimento obtido faz dele um ser que tenha condições de desempenhar inúmeras atividades musicais, e que, quando relacionado com conteúdos musicais estabelecidos pelo educador, torna sua aprendizagem musical muito mais significativa.

Essas experiências muitas vezes são estudadas, discutidas e até sistematizadas, de forma a ser compreendida numa determinada realidade, fazendo com que novas possibilidades de se ensinar sejam elaboradas.

A existência de métodos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem indica caminhos e possibilidades para desenvolver determinadas práticas. Muitas vezes é necessário que se façam adaptações para determinada realidade/situação, pois, os métodos não devem ser vistos como regras fixas pré-estabelecidas, mas, apresentam formas para desenvolver ações pedagógicas.

Trataremos de apresentar nesse texto os fundamentos teórico-práticos do Método “O Passo” e a sua utilização nas aulas de solfejo em uma escola especializada em música.

A união de movimento, corpo e ritmo fazem d’*O Passo* um referencial metodológico propício para qualquer contexto, pois, a prática do método não necessita de instrumentos musicais, mas, apenas o corpo e a voz. Segundo Ciavatta, criador do método:

O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro. *O Passo* surge em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares. Sua maior inspiração veio da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suíngue. (CIAVATTA, 2011)¹¹⁵

A partir dessa prática sugerida pelo método, podemos pensar numa variedade de formas didáticas para desenvolver a prática musical de forma diferenciada e dinâmica, buscando eficácia no trabalho desenvolvido.

O Método está embasado em dois princípios; o de inclusão e o de autonomia.

Em se tratando de inclusão no *Passo* Ciavatta comenta sobre esse aspecto que “só estamos de fato incluídos num determinado fazer musical quando somos afetados por ele e, principalmente, quando o afetamos¹¹⁶”.

Essa ideia de inclusão passa a ser verdadeira não tão somente quando fazemos as atividades propostas pelo método como bater palmas, marcar o pulso com os pés, mas, quando há uma reciprocidade no fazer musical, no resultado coletivo da prática musical que fora interferido pelo nosso fazer.

Já no fator autonomia, Ciavatta comenta que na prática coletiva, alguns participantes realizam a execução

115 Disponível em: <www.opasso.com.br>. Acesso em: 02 de abr. 2011.

116 Disponível em: <www.opasso.com.br>. Acesso em: 02 de abr. 2011.

através da imitação, o que prejudica a performance. Nesta perspectiva, a autonomia será referente a aquisição do conhecimento que possibilita o músico não apenas tocar em grupo, mas, estar sempre atento e verificar se o erro existe. Se isso ocorrer, a própria percepção do indivíduo faz com que ele se enquadre dentro dos eixos que fundamentam aquela atividade prática.

A prática do solfejo utilizando atividades d'O Passo

Logo quando iniciei as atividades no início do semestre no Conservatório, pensei em oferecer aos alunos uma nova forma de vivenciar o fazer musical, oferecendo novas experiências partindo de atividades prático-coletivas.

Tendo em vista essa situação, optei pela utilização d'O Passo como referencial musical para as atividades de solfejo. O método propõe, através de uma nomenclatura diferente da convencional, a experiência de construir e vivenciar o universo sonoro musical de forma integrada, de forma coletiva. O ritmo e a melodia são os eixos direcionadores das atividades de solfejo.

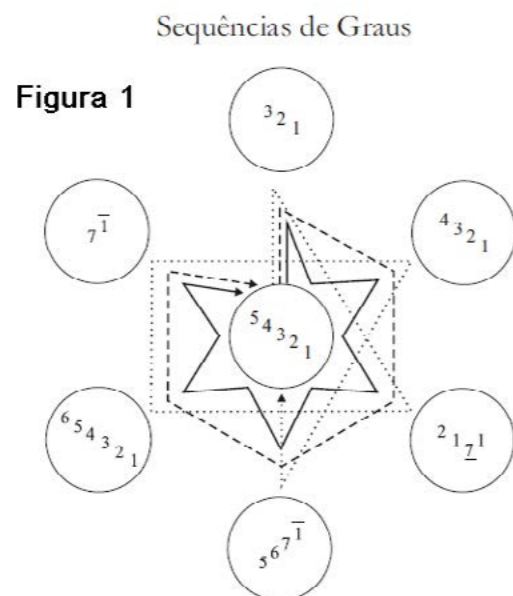
Não existe no método uma hierarquização de qual estudo deve-se fazer inicialmente, se o rítmico ou o melódico, mas, dependendo da necessidade é que se faz a utilização da proposta. Contudo, o autor comenta que, em se tratando da utilização inicial das atividades rítmicas, estas oferecem uma base musical que, em um momento posterior, auxiliará em outros processos musicais.

Iniciaremos apresentando as atividades melódicas propostas pelo O Passo, através das quais iniciamos nosso trabalho nas aulas de solfejo.

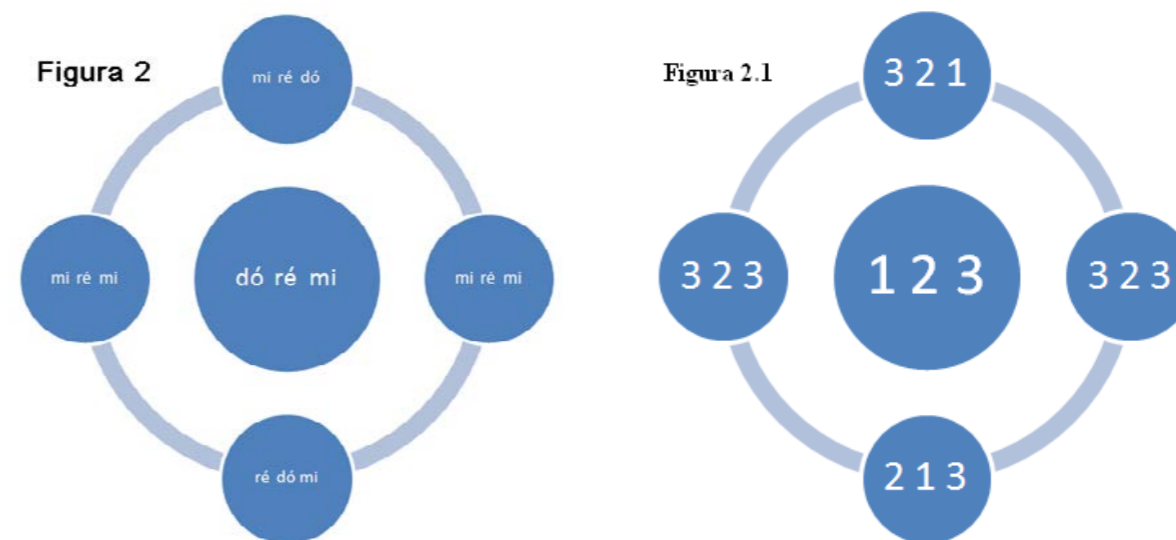
No método, é apresentado um esquema no qual deve ser iniciado com a escala diatônica maior, objetivando o desenvolvimento da noção de afinação através das sequências propostas pelo mesmo. É sugerida ainda a utilização de uma base harmônica para o acompanhamento de cada número (grau).

Como proposto no método, existem três situações de execução para o gráfico: seguindo a linha pontilhada; a linha tracejada e a linha contínua.

Segue abaixo o esquema sugerido pelo método:

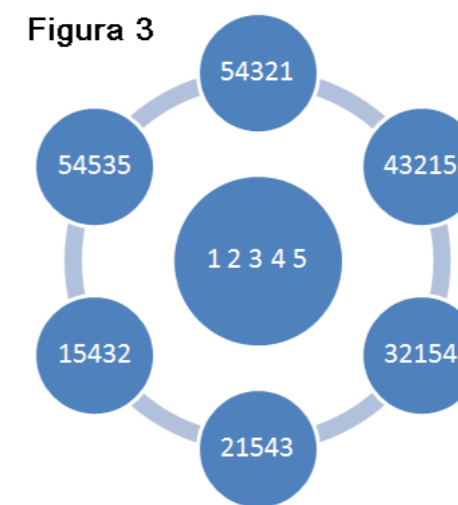


Com base nesse gráfico, foi utilizado inicialmente nas aulas de solfejo apenas três sons (dó, ré e mi) sendo estes substituídos pelos números 1, 2 e 3, como mostra a figura 2 e 2.1:



Durante o processo de cantar, houveram problemas de afinação dos intervalos, pois, como havia variação numérica e também por ser o primeiro contato com música no sentido de solfejar melodias, muito embora simples, os alunos não conseguiam afinar a diferença entre os intervalos. Após algumas repetições, fora conseguido alcançar o objetivo.

Foram inseridos mais dois novos sons (fã e sol) como mostra a figura 3. A dificuldade aumentou, fazendo com que as relações de altura se tornassem um novo entrave. Contudo, a relação de graus conjuntos que foi elaborado propositalmente com a finalidade de se conseguir uma melhor afinação, surtiu um bom resultado, e aos poucos as variações foram sendo inseridas, dificultando o processo e fazendo com que houvesse o despertar da assimilação de diferentes alturas mais distantes, diferentemente de quando havia apenas três sons.



Concomitante ao processo de musicalização por meio de atividades melódicas sugeridas pelo *O Passo* e adaptadas para nossa realidade, executávamos as atividades rítmicas também propostas pelo método, que por sua vez não sofreram modificações de adaptação.

| Números (tempo) | e (contratempo) | í (divisão em 4) |
|--------------------|------------------------------|--|
| A 1 (2) (3) (4) | A 1 2 (3) (4) | A 1 e i 2 e i 3 e i 4 e i |
| B (1) (2) 3 (4) | B 1 e 2 (3) (4) | B 1 i e 2 i e 3 i e 4 i e |
| C (1) 2 (3) (4) | C 1 e 2 3 4 | C (1) e i (2) e i (3) e i (4) e i |
| D (1) (2) (3) 4 | D 1 e 2 3 e 4 | D (1) i e (2) i e (3) i e (4) i e |
| E 1 (2) 3 (4) | E 1 e 2 e 3 e 4 | E 1 i e i 2 i e i 3 i e i 4 i e i |
| | F 1 e 2 e 3 e 4 e | F (1) i e i (2) i e i (3) i e i (4) i e i |
| | G (1) e (2) e (3) e (4) e | G 1 i 2 i 3 i 4 i |
| | H 1 e (2) e (3) e (4) e | H 1 i 2 i 3 i 4 i |
| | | I (1) i (2) i (3) i (4) i |
| | | J (1) i (2) i (3) i (4) i |

Em se tratando de ritmo, foi proposta uma atividade que substituísse sinais alternativos pelas figuras.

Tendo em vista que para ingressar no conservatório de Música o aluno submete-se a uma seleção onde o mesmo estuda aspectos musicais como figuras, compasso, notas e outros elementos, torna-se fácil a transição dos números para a grafia musical convencional.

Inicialmente, melodias simples utilizando figuras como semínima e colcheia e intervalos com salto de até quarta facilitaram o processo de cantar bem como a interpretação da codificação musical.

Em conjunto com o processo de musicalização por meio de solfejo melódico, são utilizados ainda movimentos corporais e células rítmicas.

Em alguns momentos, formamos grupos na sala de aula, onde, cada um deles faz uma célula rítmica diferente de um determinado ritmo, que, quando é executado em conjunto, além de estarem em contato com uma prática musical, estão em um processo de interação coletivo-musical.

No tocante às duas atividades, sempre que vamos realizar os exercícios melódicos ou rítmicos, sempre fazemos aquecimentos vocais e alongamento corporal, haja vista a importância desse tipo de atividade, prevenindo qualquer tipo de lesão ao aluno.

Considerações

As pesquisas na área da educação musical têm contribuído de forma efetiva para a implementação de propostas metodológicas no sentido de sanar problemas advindos de diversas situações. A dialética nas áreas afins com a música tem promovido impactos relevantes no sentido de fornecer possibilidades prático-metodológicas, almejando um bom resultado na prática musical.

Neste sentido, o ensino musical tem ganhado novo formato, possibilitando novas formas de ensino e aprendizagem, pois, o educador enquanto facilitador do conhecimento está cada vez mais capacitado para desenvolver metodologias de acordo com a necessidade de uma realidade.

Os materiais didáticos que auxiliam a prática docente têm enorme contribuição nessa prática, pois auxiliam de forma a explicar maneiras de se lidar com determinadas situações, e a partir do conhecimento do professor, é elaborada a devida metodologia.

Diante dessa situação, O método *O Passo* foi elaborado com o objetivo de possibilitar novos caminhos ao aluno que está sendo envolto por essa prática.

Com vistas ao estudo em foco, é percebido nos alunos o rápido resultado que o método tem propiciado, fomentando o fazer musical de forma prática e lúdica, estimulando o aluno.

Ainda não podemos apresentar resultados concretos, tendo em vista que as atividades das aulas de solfejo têm uma carga horária de 60h/a e apenas 30h/a foram integralizadas.

Contudo, podemos afirmar que o método tem oferecido bons resultados em curto espaço de tempo e espera-se que ao final do curso o desempenho seja satisfatório.

Referências

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 6, 59-67, set. 2001.

BRITO, Teca Alencar de. Uma passo a mais: educação musical como parte de um projeto de educação complementar. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XI., 2002, Natal. Anais. s.p..

CIAVATTA, Lucas. O Passo: princípios do passo. s.d.. Disponível em: <http://www.opasso.com.br/>. Acesso em: 02/04/2011.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

LIMA, Maria Helena de. Projeto Música & cidadania: uma proposta de movimento. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XI., 2002, Natal. Anais. s.p..

Senhoras e senhores apresentamos, os pianistas: Relato da experiência de palco dos alunos da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes
Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical
daysemusic@yahoo.com.br

Resumo: Este relato aborda a experiência de palco de alguns dos alunos de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, localizada em Recife-PE e a contribuição de uma pianista a respeito deste assunto. Temas sobre a preparação para o recital e situações de performance têm sido estudado por alguns pesquisadores como CARDASSI (2000), PAULA (2004) E RAY (2009). O objetivo deste trabalho é fazer um relato da experiência na ótica de uma experiente pianista na prática de recitais solo e de alunos de piano da referida escola. A metodologia utilizada é baseada em questionário e depoimentos. Após a coleta de informações concluiu-se que a situação de palco vivenciada por docentes e discentes não apenas contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas pianísticas, como para a superação e a elevação da autoestima.

Palavras-chave: preparação para o palco, prática pianística discente e docente.

Introdução

Assuntos que abordam diretamente o aspecto da performance pianística têm recebido atenção de estudiosos (CARDASSI, 2000; FONSECA, 2007; PAULA, 2004; RAY, 2009), bem como grupos de estudos criados especificamente para este fim, como o GEPEN (Grupo de Estudos em Performance Musical).¹¹⁷ As referências apresentam pesquisas que enfocam processos e considerações importantes acerca da preparação para o palco.

Discorrer sobre o assunto 'preparação para o recital' não é algo fácil, pois lida com aspectos físicos, como aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras, e aspectos mentais, que podem se referir ao controle emocional, níveis de ansiedade e concentração. Também trata dos processos de aprendizagem percorridos até o momento do palco, que concernem ao estudo consciente e planejado, domínio do repertório e de condições para um bom desempenho como ambiente favorável a situações de performance¹¹⁸, motivação e relação professor-aluno.

A intenção deste trabalho é relatar a experiência vivenciada pelos alunos de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, situada às margens do Rio Capibaribe, na Rua da Aurora, Recife-PE, que pela primeira vez pisaram num palco de teatro, para a realização de um recital. A pesquisa teve a finalidade de apresentar depoimentos de alguns dos que participaram daquele momento, trazendo a tona um breve enfoque sobre processos e condições para uma apresentação pública de piano.

Os recitais, com dois dias de concerto, ocorreram no teatro Arraial, localizado ao lado da escola, por ocasião da inauguração de um piano de ½ cauda novo, da marca Kawai, doado à escola pela empresa Lima e Falcão Advogados. No primeiro dia, a pianista Andréia da Costa Carvalho prestigiou-nos com um belíssimo recital; para o segundo dia, alunos e professores também tiveram a oportunidade de apresentar-se.

¹¹⁷ O GEPEN foi criado em 2002 por iniciativa da Professora Dra. Sonia Ray, sendo a maioria de seus membros docentes e alunos pesquisadores da Escola de Música e Artes Ciências da Universidade Federal de Goiás, apesar de agregar também pesquisadores de outras instituições com pesquisas na mesma área e em áreas afins.

¹¹⁸ Pretendo nesta pesquisa utilizar os termos recital, execução pianística e performance, para indicar a apresentação instrumental no palco. Este último termo foi bastante utilizado na bibliografia estudada, bem como o termo 'situação de performance' (CARDASSI, 2000; RAY, 2009).

Referencial Teórico

Paula (2004) afirma que o recital não pode ser encarado como um momento isolado. É importante salientar que a qualidade da performance, externada na apresentação pública está estreitamente ligada não apenas ao controle emocional, mas também à forma como se deu a construção de todo o processo. Cardassi (2002) descreve a respeito de um estudo realizado acerca da preparação para um recital. Ela pesquisou sobre o processo percorrido até o momento do palco, dando orientações sobre o antes, durante e após uma apresentação. Enfocando assuntos sobre a organização de um repertório para recital, como lidar com a ansiedade, os benefícios dos pré-recitais na presença de amigos, a prática de respostas otimistas e o planejamento do tempo de estudo.

Ray (2009) ainda relata que o executante deve optar por um roteiro de repertório no qual se sentirá mais confortável, pois é nesse primeiro momento onde há o ajuste da temperatura do ambiente, acústica do local com o público, ajuste da luz projetada no piano, dentre outras coisas

Ray (2009) cita que é necessário a preparação para lidar com a situação de performance, pois é assim que se diminui o grau de ansiedade. “Exercícios de concentração e projeção de um recital são de fundamental importância e não priorizar estes aspectos é caminhar para uma situação de pânico no palco” (Idem, 2009, p. 162).

Os sintomas físicos que geralmente aparecem quando uma pessoa está ansiosa são nervosismo, tremores, taquicardia, palpitações, hipertensão arterial, falta de ar, sudorese na palma das mãos, boca seca, náusea, micção imperiosa, são manifestações somáticas encontradas na atividade musical, sintomas físicos decorrentes de descarga adrenergética excessiva (PEDERIVA, 2004).

A respeito do aspecto da ansiedade, Cardassi (2000, p. 4) cita “todos os artistas sentem alguma ansiedade antes de entrar no palco e que a ansiedade pode ser transformada em fator positivo e ser um ponto para energizar a performance”. Também menciona que é necessário a prática de respostas mentais otimistas, do diálogo interior e enfrentamento do recital como um desafio e não uma ameaça. Sobre o controle emocional Ray (2009, p. 162) ainda afirma “Performers experientes afirmam que sua habilidade de tocar expressivamente está conectada, de alguma maneira, às suas habilidades de ‘sentir a música’”.

Metodologia

Aproveitamos o momento tão marcante para alunos, professores e comunidade, para relatar neste artigo a experiência vivida nesses dias. Dividimos esta seção em duas partes: um questionário com a pianista Andréia e o relato dos alunos que discorreram sobre a experiência da apresentação num teatro.

A metodologia utilizada para a primeira pesquisa foi a técnica do questionário, no foram elaboradas questões sobre a ansiedade, preparação para o recital e adaptação ao ambiente de performance e conselhos úteis para os discentes. Este método permitiu a coleta de informações com rapidez e com respostas diretas, possibilitando conhecer assuntos bastante significativos para o tema; para o segundo relato, foi solicitado que os alunos escrevessem suas impressões em forma de narração, na qual foi pedido que eles discorressem sobre a experiência de apresentar-se num teatro, e a comparação de apresentações no auditório da escola e o teatro. Esta forma de metodologia permitiu a liberdade de pensamento e a reflexão mais cautelosa sobre o momento vivido.

A pesquisa

O primeiro relato foi o da pianista Andréia da Costa Carvalho. Pernambucana de Olinda, fruto musical do Nordeste, iniciou seus estudos pianísticos com o Professor Waldemar de Almeida. No decorrer de sua formação, teve a oportunidade de ser ouvida por consagrados nomes da arte pianística, tais como: Klaus Schild, Bruno Seidlhofer, Krassimira Jordan, Jacques Klein, Iris Bianchi, Oriano de Almeida, Lúcia Dantas, entre outros. É participante ativa de importantes eventos musicais de nossa cidade onde atuou pianisticamente no Ciclo Bach; Festival Schumann - Chopin 200 Anos; Festival Liszt - Mendelssohn e Festival Debussy - Albeniz. Recentemente participou da Homenagem aos 80 anos do professor e pianista Edson Magalhães Bandeira de Mello.

A primeira questão para a pianista foi sobre qual seria o momento certo para apresentar um recital:

O instrumentista que se comprometeu a se apresentar deve estar consciente de oferecer o seu melhor possível, não apenas como profissional, mas, também, como pessoa. Os riscos de eventuais falhas durante uma ‘performance’ sempre existirão. As emoções não são departamentos estanques e, usualmente, é meio difícil isolá-las no momento da apresentação. Contudo, se o trabalho técnico e musical tiverem ocorrido com propriedade, de forma pacata e segura, respeitando-se os estilos de cada compositor, não é raro nos depararmos com uma obra de arte, ao final. Enfim, nunca nos sentimos totalmente prontos, mesmo quando estamos com as obras decoradas, porque todos somos falíveis e necessitamos da proteção de Deus. Mas, com uma boa dose de otimismo e audácia, dá para fazer.

Percebe-se na fala da pianista que a prática de um recital está estreitamente associada e a como se deu a construção de todo o processo para uma apresentação pública, na qual o pianista deve estar seguro de seu repertório, com um trabalho técnico e musical bem solidificado para obter a qualidade desejada em sua performance (PAULA, 2004). “O performer é de fato um intérprete-espectador da execução instrumental. Apesar de ser o realizador das ações sugeridas na partitura, ele também age como espectador, observador consciente de suas ações” (Idem, 2004, p. 34).

Ainda questionamos sobre a ansiedade, se há algum nervosismo, apesar da experiência em recitais:

“Sempre fico um tanto preocupada e apreensiva antes de cada apresentação. É bem verdade que existem locais onde nos sentimos melhor acolhidos e, em outros, não. Mas, a ansiedade, infelizmente, sempre se faz presente”.

Na seguinte indagação questionamos como ela lida com este sintoma:

Tento lidar com esse mal, me envolvendo bem mais com a beleza da música e seus eventuais momentos de êxtase do que pensando no que outros (as) virão a achar de minha “performance”. Ou seja, mergulho fundo dentro de mim mesma e deixo o restante entregue ao momento e às circunstâncias.

Nesta fala, a pianista entra em concordância com o pensamento de Cardassi (2000, p.2) de que todo pianista sente alguma ansiedade antes de entrar no palco, mas que é necessário saber como conduzir esta sensação em fator positivo para sua apresentação. Ela ainda cita que “quanto mais você descobrir que gosta verdadeiramente da

música e tem prazer em dividi-la com outras pessoas, menor a probabilidade de a ansiedade o impedir de atuar” (Idem, 2000, p.2). Concomitantemente com a visão de Ray (2009) quando afirma que a habilidade de tocar expressivamente é diretamente proporcional às habilidades de sentir a música.

Em outro questionamento, abordamos sobre o ambiente de uma apresentação, se o local onde acontecerá um recital também influencia a sensação de ansiedade e pedimos que ela exemplificasse um desses momentos.

Bem, minha ansiedade é menor tocando diante de Mestres da Música em cidades como Viena e Lisboa, do que em minha própria terra, ou seja, no Recife. [...] Eles amam e respeitam de forma apaixonada a música e seus intérpretes, entende? Nisso, reside à grande diferença. As pessoas daqui, com raras exceções, vão com um espírito crítico para as apresentações, ou seja, apenas estão de ouvidos atentos para as falhas e os lapsos. [...] Sempre fico um tanto nervosa, porém quase sempre me dou bem em apresentações informais, íntimas, como em saraus em salas de festa, etc. Sinto-me mais livre, porque percebo que as pessoas aceitam com mais simplicidade.

Percebe-se nestes depoimentos que a condição para uma boa performance também se deve a uma familiaridade com o ambiente onde acontecerá a apresentação (RAY, 2009). É imprescindível o instrumentista conhecer o tamanho do auditório, como o som se propagará neste ambiente, a climatização, a iluminação que incidirá na partitura, o instrumento que irá tocar (no caso dos pianistas). Todas essas condições certamente influenciarão no momento de uma apresentação e o músico precisa estar prevenido a estas futuras situações, que muitas vezes são inesperadas.

Finalizando os questionamentos, pedimos que a professora Andréia concluísse com conselhos para quem está se preparando para uma apresentação pública.

Os estudantes e professores de quaisquer instrumentos musicais deveriam ter sempre onde tocar, com muita frequência, sendo assim treinados para o exercício de sua linda profissão sem o cerco impiedoso da ansiedade e da crítica destrutiva, fazendo desses momentos oportunidades felizes para educar, edificar e, sobretudo, para agigantar a sensibilidade da humanidade. Os Mestres são espelhos transparentes para os alunos (as), não acha? Devemos procurar oferecer nosso melhor possível a todos.

O professor tem o papel de guia, de orientador, é com a sua ajuda que o aluno obterá sucesso. Nesse sentido parece muito importante que a relação cooperativa e otimista seja estimulada, pois é a boa relação entre os dois que fará com que o aluno sintam-se motivado a aprender, desmistificando assim aquela visão tradicional e exclusivista de que tocar bem um instrumento musical é um dom para poucos.

Como segunda parte, apresentaremos depoimentos de alunos sobre o momento da apresentação pública. Pedimos que eles que relatassem como foi a experiência vivida desde os bastidores até o momento da performance, bem como a comparação de uma apresentação no auditório da escola e no teatro. Os discentes abordaram situações que têm sido discutidas por pesquisadores, assuntos como a iluminação, o controle do nervosismo, a concentração, o diálogo interior positivo, foram um dos pontos enfocados.

A experiência que tive, quando toquei no teatro arraial teve de grande proveito nas seguintes áreas da minha vida pessoal e formação profissional: educação em palco e bastidores, controle (parcial) do nervosismo, controle (parcial) da paciência e autocontrole. O maior proveito que tirei, dentre os outros, foi o trabalho em grupo, ou seja, cada aluno ajudava ao outro aluno fazendo assim uma corrente em que todos cresciam (Aluno A).

Dias antes da apresentação eu estava encarando o teatro e acima de tudo o palco como um obstáculo, mas com o passar do tempo eu fui me acostumando com a idéia. [...] A principal diferença entre a audição no Teatro e no Auditório (da escola) é que no auditório você percebe o nervosismo que é contagiante e isso não aconteceu no teatro, porque estávamos todos lá atrás (das cortinas) sem ver quem estava a se apresentar; o bom é que você não consegue ver a platéia por causa da luz que fica bem em cima de você. Eu nunca que achei que iria chegar a essa conclusão, mas com certeza, tocar no teatro apesar de tudo foi bem mais fácil (Aluna B).

Esses eventos são muito importantes que aconteçam para que os alunos desenvolvam suas atitudes artísticas, expressões e etc. Para mim foi uma experiência incrível, nunca pensei que enfrentaria um público na minha vida, pois, tamanha é minha timidez; a sensação então é o que mais engraçado, quando você está prestes a entrar no palco, a frequência cardíaca altera, a sua respiração fica diferente entre várias outras sensações, daí então, você cria um diálogo consigo mesmo para tentar se acalmar. Com relação a comparação da apresentação (auditório e teatro) direi que no auditório foi bom, mais no teatro foi melhor ainda, pois dividimos a música com uma parcela maior de pessoas (Aluna C).

As apresentações sejam elas no auditório ou em outro local, são acompanhadas de muito nervosismo. Acho que posso descrever da seguinte forma: uma auto-cobrança para transmitir a emoção. Nos bastidores me senti muito bem acolhido, motivado, apoiado e entre amigos que torciam por mim. [...] as pessoas que ali estavam ao lado me fez ficar bem mais calmo que tornou esse momento essencial para que eu fosse ao palco. Outra coisa interessante foi o público (de amigos) Isso me fez sentir que o público estava ali para me prestigiar independente da qualidade da execução. A iluminação me fez sentir mais íntimo e trouxe uma sensação de está apenas eu e o piano naquele momento (Aluno D).

Na vida de todo musicista existirá momentos alegres, tristes, de glória, de superação, enfim, existirá momentos que o que se aprende com os mestres será necessário mostrar a um público. O recital foi um pouco de todos esses momentos [...]; Particularmente, foi satisfatório poder ter agradado ao público, onde foi mostrada a satisfação dos que ouviram, no celebrar de suas palmas agradecidas, e por ter sempre alguém acreditando que conseguiria participar do recital. Espero poder ter o privilégio de participar outras vezes [...], e assim poder sentir cada emoção de cada som ecoado num teatro. O que importa, para nós iniciantes é passar por experiências, emoções tendo direito a risadas e choros sejam eles de alegria ou tristeza (Aluna E).

Apesar de estarmos preparados para tal evento, todos nós estávamos muito ansiosos e preocupados, principalmente em não errar; Em minha opinião, este último fator é o que mais influencia na hora de nossas apresentações. O interessante foi que cada um encontrou uma forma de superar tais medos e preocupações, com orações, conversas paralelas, brincadeiras, e até mesmo o próprio silêncio se concentrando para hora esperada. O fato de “você” estar tocando em um ambiente diferente, para pessoas diferentes, gera uma tensão muito grande, e ainda por cima, por este ambiente ser um teatro: um lugar em que a maioria dos alunos de música sonha/quer se apresentar. A experiência de tocar em um teatro foi maravilhosa [...] (Aluno F)

Considerações finais

Não obstante, em outro momento, os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma *master class* onde enfocamos a preparação para o palco, juntamente com um professor de teatro, abordando exercícios de relaxamento e expressão corporal, e trabalhando conceitos dos estudiosos citados como a importância da organização do tempo de estudo, do domínio do repertório, das sensações de uma apresentação, ansiedade e da prática de pré-recitais. Este último conceito foi muito bem recebido pelos alunos, pois desde então antes de cada recital, eles mesmos se organizam para seus pré-recitais, em que foi renomeado de “pseudo-audição”, que são as oportunidades de ensaiar no piano onde acontecerá a apresentação, seja no auditório, ou no teatro, na intenção de diminuir o nervosismo e de socializar o repertório estudado, experimentando assim, uma situação de performance.

Devemos, no contexto de nossas instituições educacionais, promover acontecimentos memoráveis, para quebrar as insípidas rotinas que tão frequentemente parecem caracterizar o básico educacional. Com certeza foi muito estimulante e encorajador para professores e alunos oportunizarem atividades celebratórias que foram significantes e inesquecíveis para suas vidas, atividade esta que ainda ecoa na escola, comunidade e no íntimo de cada um deles, tornando o ensino musical mais do que a simples decodificação de notas musicais (SWANWICK, 2003).

A construção de todo este processo foi muito rico e significativo para os alunos e professores, pois percebemos que eles estavam bastante envolvidos com o momento da apresentação. O depoimento dos discentes foi um breve enfoque daquilo que os estudiosos abordam sobre o inevitável nervosismo antes de uma apresentação e a forma que cada um tem de lidar com esta sensação seja no apoio entre os amigos, no diálogo interior, na concentração, ou no amadurecimento de um repertório para o momento. A motivação docente também fez muita diferença. Enfim, a discussão sobre tema preparação para um recital, não esgotasse aqui neste breve relato, mas ainda pretendemos desdobrá-lo numa dissertação de mestrado, já iniciada.

Referências

CARDASSI, Luciane. Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais. Belo Horizonte, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.soniaray.com/LucianeCardassi%28artigo%29.pdf>> Publicação em CD ROM. Acesso em 17jul2011.

FONSECA, C.A. (2007). Ansiedade de performance em música: causas, sintomas e estratégias de enfrentamento. Anais do III Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Salvador: UFBA.

PAULA, Lucas de e BORGES, Maria Helena Jayme. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. Em Pauta: Revista do Programa de Pós graduação Stricto-Senso da Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia: UFG, Vol. 4, n. 1, p. 29-43, 2004.

PEDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. Em Pauta: Revista do Programa de Pós graduação Stricto-Senso da Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia: UFG, Vol. 4, n. 1, p. 45-61, 2004.

RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: Mentem em Música. Ilari, B. e Araújo, R.C. (Orgs). Curitiba: Deartes, pags. 158-178, 2009.

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

Reflexões sobre o ensino de instrumento em três contextos de atuação

Fábio Henrique Ribeiro
Universidade Federal da Paraíba
fabiomusica_fe@yahoo.com.br

Resumo: Este texto busca refletir sobre o ensino de instrumentos musicais nos contextos da educação básica, não formal e especializada. Para isso, lanço mão das minhas vivências anteriores como professor de violão nesses três espaços e das novas experiências reflexivas oriundas de discussões sobre o ensino de instrumento em uma licenciatura em música. Dessa forma, busquei pensar em quais são os aspectos diferenciadores desses contextos e quais são aqueles cujos procedimentos podem ser os mesmos. A partir dessas reflexões, pude perceber que o ensino de instrumento possui muitos aspectos comuns a todos os espaços de ensino, mas cada um tem um foco maior. Desse modo, no ensino básico há maior foco na democratização da experiência com a música, o ensino não formal é voltado para a promoção da cidadania enquanto o ensino especializado focaliza-se a formação musical.

Palavras-chave: Ensino de instrumento, espaços de atuação, formação profissional

Introdução

Diante das demandas emergentes no campo da educação musical e suas perspectivas de crescimento, a formação de professores capacitados para supri-las tem sido cada vez mais enfatizada pela literatura específica (HARDER, 2003; KARTER, 2004; MACHADO, 2004; ALMEIDA, 2005). As licenciaturas têm buscado acompanhar as mudanças e formar profissionais capazes de encarar de forma crítica e reflexiva os desafios educacionais do mundo moderno.

Nesse contexto de constantes mudanças, muitas práticas educativo-musicais precisam ser ressignificadas e adaptadas às novas conjunturas educacionais. Nesse sentido, a educação musical no âmbito da escola básica exige perspectivas, metodologias e ferramentas educativas diferentes daquelas aplicadas aos contextos da educação não formal e especializada. Destarte, cada um desses espaços possui seus próprios objetivos, atendem a uma demanda específica da sociedade e, conseqüentemente, precisam de perfis profissionais diferenciados.

Dentro das várias possibilidades de prática musical, destaco aqui o ensino de instrumento, elemento de concentração deste texto. Assim, busco lançar algumas reflexões sobre os pontos de contato, distinções e especificidades do ensino de instrumento nos contextos educativo-musicais mais presentes nas discussões da literatura e nas instituições formadoras de professores de música. Para isso, lanço mão da minha vivência profissional como professor de instrumento nos três contextos apresentados e das discussões emergidas em três disciplinas ligadas ao ensino de instrumento, ministradas por mim em uma licenciatura em música.

O texto está estruturado de forma que possa apresentar os principais dilemas que tenho encontrado ao longo da minha prática como professor e relacioná-los com as novas perspectivas que tenho desenvolvido a respeito do ensino de instrumento em seus diversos níveis e contextos. Assim, procuro apresentar minhas bases empíricas, teóricas e reflexivas sobre o tema, buscando encontrar e compreender os principais pontos distintivos e os elementos compartilhados entre os contextos da educação básica, não formal e especializada.

Ensino de instrumento em espaços não formais de educação

Minha experiência profissional como professor começou em projetos de ação social em minha cidade natal. Meu trabalho era focado no ensino de violão para os alunos atendidos pelos projetos sociais AABB Comunidade (parceria entre Associação Atlética do Banco do Brasil e Prefeitura Municipal) e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil).

Tais contextos de atuação me levaram a pensar em uma prática educativa em que tocar um instrumento parecia um objetivo muito distante diante das inúmeras variáveis sociais surgidas a cada semana. Com uma estrutura insuficiente e com muitos alunos, me via impelido a desenvolver uma metodologia cujos objetivos precisavam ser definidos em função de todas as variáveis sociais e econômicas. Desse modo, pude perceber que a forma em que aprendi no conservatório não poderia ser aplicada naquele contexto e busquei me basear nas formas de trabalho de um ensino particular de instrumento. Nessa postura metodológica, o aluno poderia estabelecer suas próprias metas em parceria com o professor, equilibrando suas condições sociais e as condições oferecidas pelos projetos.

Acredito que os aspectos a serem apontados como mais significantes em minha formação nesse processo são ligados à dinâmica específica de trabalho nesse contexto. A flexibilização e adaptação metodológica voltada para as condições dos alunos e da estrutura de trabalho deveria ser sempre equilibrada com a expectativa das apresentações semestrais, ensejos nos quais deveríamos prestar contas à sociedade (entendam-se principalmente coordenadores, pais e políticos locais). Desse modo, havia sempre uma tensão entre o que se podia fazer e o que se esperava do nosso trabalho. Deveríamos sempre estar prontos para a produção de algo esteticamente belo, bem como significativo para a transformação social da clientela atendida.

Atualmente, minhas reflexões sobre esse espaço de atuação têm sido realizadas por meio da disciplina Metodologia do Ensino do Instrumento II, ministrada por mim na licenciatura em Música da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Para pensar seus objetivos, conteúdos e metodologias, precisei buscar o que o espaço de educação não formal tem de diferente em relação aos outros espaços educacionais. Nessa constante busca, tenho optado por dar relevância aos aspectos sociais, políticos e econômicos que permeiam, de forma mais incisiva, a prática metodológica do ensino nesses contextos. Dessa forma, busco como elemento principal o estabelecimento de princípios de trabalho, mais do que propor fórmulas metodológicas, no intento de que os alunos possam ressignificar suas experiências práticas e adaptá-las aos contextos de atuação.

Partindo dessa busca pelos princípios, acredito que devemos compreender os espaços de atuação não formais de uma forma mais ampla, a partir de questionamentos sobre as características do terceiro setor (KARTER, 2004), os perfis profissionais (OLIVEIRA, 2003; ALMEIDA, 2005), funções da música na sociedade (HUMMES, 2004), a relação da música com projetos de intervenção social (HIKIJI, 2006; KLEBER, 2009) e as principais possibilidades metodológicas aplicáveis a esses contextos (CRUVINEL, 2005; CUERVO, MAFIOLETTI, 2009).

Diante dessa perspectiva, pode-se pensar que os aspectos metodológicos (foco da disciplina) podem não estar contemplados de forma satisfatória, uma vez que há mais assuntos contextuais a serem tratados do que a própria metodologia. Entretanto, todos os outros aspectos devem servir de base para discussões sobre ferramentas e abordagens que busquem a compreensão crítico-reflexiva do “fazer” educativo.

Ensino de instrumento no ensino especializado

Outro espaço no qual trabalhei como professor foi um conservatório, uma instituição de grande porte que atende atualmente quase cinco mil alunos. Nesse contexto, eu pude conhecer outras faces do trabalho educativo

e pensar ainda mais sobre como tinha sido minha experiência nos projetos de ação social. Dentre as principais diferenças que notei, posso destacar a maior preocupação com documentações e com um projeto pedagógico que buscasse um desenvolvimento mais homogêneo dos alunos.

Diante dessa realidade, o ensino de instrumento necessita de uma abordagem diferenciada daquela voltada para o contexto não formal, com objetivos menos direcionados para os aspectos socioeconômicos e mais centrados naqueles tradicionalmente reconhecidos como musicais. Como o ensino em escolas especializadas já possui uma tradição, com métodos mais ou menos estabelecidos, a prática do professor se torna menos livre e mais direcionada, geralmente vinculada a uma perspectiva de aprendizagem constituída pelo coletivo institucional. Diante desse rigor previamente estabelecido, as práticas profissionais nesses espaços não são comumente refletidas e cada professor tende a não compartilhar ou documentar suas experiências, reforçando ainda mais suas características cristalizadas (HARDER, 2003, 2008; BORÉM, 2006).

Assim, precisei desenvolver novas habilidades que até então não haviam surgido. Minha prática foi se remodelando na medida em que compreendia aquela nova dinâmica educativa. Era necessário, cada vez mais, traçar métodos e buscar ferramentas diferenciadas que pudessem ser aplicadas ao ensino de violão no contexto de musicalização e de prática instrumental em nível intermediário. Tais modalidades exigiam repertórios, conteúdos e abordagens diferenciadas em virtude da sua natureza, objetivos e público-alvo. Nesse sentido, podemos constatar que o ensino de instrumento na educação especializada requer o reconhecimento das suas características mais específicas, compreendendo as modalidades de ensino que engloba, a saber: cursos livres e de formação inicial; curso de instrumento complementar; estágios intermediários da formação instrumental; e níveis avançados de formação técnica.

Minhas reflexões atuais sobre esse espaço de atuação têm sido realizadas por meio da disciplina Estágio Supervisionado III. Nessa disciplina, as práticas dos alunos devem ocorrer no instrumento no qual estão se licenciando e em um universo de ensino especializado. Dessa forma, tratamos de elementos didáticos, pedagógicos e metodológicos ligados ao ensino de instrumento, direta ou indiretamente.

Nesse campo, os principais dilemas surgidos até o momento se referem à relação entre o modelo conservatorial de ensino de instrumento e as atuais perspectivas didático-pedagógicas ligadas ao planejamento e avaliação escolar e, de forma mais específica, no ensino de música. Dessa forma, os professores em formação têm sido levados a questionar os aspectos políticos, sociais e ideológicos que permeiam sua prática nesses contextos, bem como os objetivos, conteúdos e metodologias de trabalho ligados à musicalidade que se quer desenvolver em seus alunos.

Ensino de instrumento na educação básica

Meu primeiro contato com a educação básica por meio do ensino de violão se deu em uma escola municipal de caráter integral. Por se tratar de uma escola voltada para uma demanda específica da sociedade – crianças carentes ou “em situação de risco social” – as práticas educativas eram voltadas para objetivos sociais fortemente enfatizados. As aulas de instrumento, bem como as outras artes e esportes, aconteciam como atividade extracurricular no contraturno de cada turma com o objetivo principal de promover o desenvolvimento social das crianças. Dessa forma, minhas práticas se voltavam bastante para as mesmas características daquelas ligadas ao contexto não formal, com relativa liberdade de trabalho, mas observando as mesmas relações sociais, políticas e econômicas.

Anos mais tarde, ingressei como professor no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, uma realidade educativa totalmente diferente das que havia trabalhado até então. Nesse novo espaço, tive a oportunidade de dispor de uma infra-estrutura melhor, com acesso aos materiais necessários para um trabalho educativo mais amplo. Nesse contexto

pude desenvolver atividades extracurriculares voltadas para o violão popular e instrumental, bem como promover a formação de práticas instrumentais diversas como: percussão, bateria, guitarra, contrabaixo, teclado e sanfona.

O trabalho com instrumentos diversificados não implica, necessariamente, que o professor deva saber tocar todos eles, mas deve saber gerenciar o aprendizado dos alunos a partir das possibilidades das quais dispõe. No meu caso, contei com a monitoria de alguns alunos que já possuíam algum conhecimento ou, quando não havia, eu buscava formas de estudar junto deles com materiais diversos buscados principalmente na internet.

Partindo dessas experiências logo se nota que não foram vivências muito próximas da realidade nacional da educação básica com a qual os professores de música vão lidar com maior frequência. Desse modo, não se pode pensar tais espaços como homogêneos e tampouco que serão encontradas situações de trabalho ou perfis discentes semelhantes.

Em meu novo espaço de trabalho, tenho refletido sobre esse contexto na disciplina Metodologia do Ensino do Instrumento I. No intento de discutir sobre as bases metodológicas do ensino de instrumento e sua aplicação na educação básica, tenho proposto um trabalho focado no domínio dos seus principais aspectos conceituais e metodológicos, buscando levar o licenciando a planejar e avaliar de acordo com as implicações contextuais.

Em virtude do tempo e da diversidade de instrumentos e metodologias de trabalho, tenho optado por aspectos metodológicos mais gerais, que possam suprir as necessidades básicas dos professores em formação. Dessa forma, o trabalho foi estruturado em quatro eixos:

1) Contextualização do ensino de instrumento na educação básica (COUTO, SANTOS, 2009);

2) Propostas metodológicas para o ensino de instrumento – ensino coletivo (CRUVINEL, 2005), alternativas tecnológicas (GOHN, 2003, 2010) e inserção curricular e extra-curricular (MACHADO, BONA, 2007; MACHADO, SOUZA, 2005);

3) Pontos convergentes no ensino de instrumentos – repertório (FIREMAN, 2007), relação entre música, instrumento, corpo e mente (SLOBODA, 2008; BEYER, 1999; PEDERIVA, 2004; ILARI, 2003);

4) Elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de instrumento na educação básica.

Até o momento, as discussões a respeito do ensino de instrumento na educação básica têm tomado direções bastante gerais. Entretanto, podem ser apontados alguns dilemas que têm surgido a partir das práticas e questionamentos de alguns alunos, destacando-se aqueles ligados às novas demandas surgidas nesse contexto em virtude da inserção curricular da música enquanto conteúdo.

Tais dilemas têm girado em torno das funções do ensino de instrumento nesse contexto e das suas possibilidades de aplicação. Dessa forma, temos compreendido o ensino de instrumento como mais uma forma de possibilitar a democratização do conhecimento musical, podendo ser aplicado de forma curricular e, principalmente, extracurricular.

Especificidades contextuais, elementos compartilhados e algumas considerações finais

A busca pela identificação e compreensão de aspectos comuns e particulares de cada contexto não é um fácil empreendimento. Há diversos meandros conceituais que permeiam as práticas educativas, tornando-as muito próximas, mesmo diante de conjunturas sociais e políticas tão distintas. Não são, portanto, aspectos dissociáveis que possam ser compreendidos isoladamente.

Entretanto, compreender alguns dos pontos essenciais nessa complexa estrutura nos faz promover práticas mais coerentes com os objetivos de cada espaço educativo. Dessa forma, é imprescindível saber como desenvolver um trabalho de ensino de instrumento que leve em consideração não somente os métodos, mas que possa se desenvolver segundo a dinâmica social, política e ideológica de cada contexto.

Entendo que para compreender as especificidades contextuais e os elementos compartilhados entre os três espaços, o professor precisa eleger alguns elementos de comparação. Dessa forma, tenho optado por compreender os objetivos e o público alvo de cada espaço na tentativa de encontrar pontos que possam ser associados a todos os espaços bem como aqueles mais específicos, que não pudessem ser associados de imediato. A partir de então, pude notar que esses dois aspectos têm se mostrado como pontos não associativos enquanto os mais específicos, ligados às práticas musicais, têm se mostrado como os principais pontos associativos. Aspectos políticos, filosóficos e econômicos aparentam ser os elementos que transitam entre os aspectos associativos e não associativos.

Os espaços não formais de educação têm se caracterizado por sua forte ligação com o terceiro setor, vinculando-se a objetivos, público alvo e funções sociais voltadas para as demandas atendidas por parcerias entre o mercado, a sociedade civil e o Estado (KLEBER, 2009). Dessa forma, busca-se alcançar metas como o desenvolvimento da cidadania, do protagonismo social, do desenvolvimento da dignidade humana e passar o tempo em segurança (HIKIJ, 2006).

O ensino especializado tem buscado novas perspectivas para o ensino de instrumento na atualidade, com o objetivo de ressignificar suas práticas e tornar-se mais coerente com as demandas atuais. Assim, os profissionais precisam adquirir novas habilidades e competências, mais voltadas para as necessidades dos alunos de hoje (HARDER, 2003). Nesse sentido, o principal ponto diferenciador desse espaço de atuação tem sido seu foco nos aspectos mais voltados para a formação musical, seja em nível elementar, intermediário ou técnico-profissionalizante.

No espaço da educação básica, o ensino de instrumento musical está ligado à principal justificativa da educação na escola, a democratização do conhecimento musical (FIGUEIREDO, 2001), uma vez que este espaço é “democrático por excelência” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 110). Com efeito, os aspectos metodológicos de ensino devem seguir este objetivo como princípio, tornando-o seu elemento de maior distinção.

Nenhum desses aspectos relevados em cada contexto pode ser compreendido como totalmente específico, pois, em determinados espaços, eles são apenas mais reforçados do que em outros. Destarte, também são elementos compartilhados, não se caracterizando como elementos rigorosamente não associativos.

Os elementos associativos são mais presentes nos espaços educativos, uma vez que a música e a educação apresentam-se como elementos que congregam aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. O processo educativo-musical nos espaços de ensino básico, não formal e especializado é permeado de situações que englobam tais aspectos em níveis micro e macro, com variados graus de evidência. Dessa forma, o professor em formação deverá sempre buscar o desenvolvimento de habilidades e competências que o possibilite elaborar propostas metodológicas, administrar recursos, relacionar-se com gestores, contextualizar suas práticas, adaptar suas propostas etc. (MACHADO, 2004; HARDER, 2003; KATER, 2004).

Enfim, partindo da concepção de que a educação musical preocupa-se com as relações entre as pessoas e a (s) música(s) (KRAEMER, 2000), podemos pensar o instrumento musical como uma das ferramentas pelas quais se podem intermediar tais relações (SWANWICK, 1994). Dessa forma, o instrumento deixa de ser um fim e passa a ser uma possibilidade de promover a experiência musical, fugindo do ideal romântico do virtuose, do “artista atleta” que domina tecnicamente seu “objeto” produtor de sons¹¹⁹.

119 Não pretendo reduzir o *performer* do período romântico a um mero produtor de sons. Entretanto, há de se conformar

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 49-56, set. 2005.

BEYER, Esther. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Meditação, 1999.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, 2006.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, 2009.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, Goiânia, 2005.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Introdução: educação musical escolar. *Salto para o Futuro*, v. 21, p. 5-7, 2011.

FIREMAN, Milson. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em pauta*, v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007.

GOHN, Daniel Marcondes. Tendências na educação à distância: os softwares on-line de música. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, 2010.

_____. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.

HARDER, Rejane. Algumas considerações sobre o ensino do instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p.127-142, 2008.

_____. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

que o ideal do virtuose produziu um consciente coletivo de busca pela *performance* tecnicamente perfeita que perdura até os tempos atuais.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Edusp, 2006.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 17-25, 2004.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 7-16, 2003.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 43-51, 2004.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In.: SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRAMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v.11, n.16/17, 2000.

MACHADO, Daniela Dotto; BONA, César Marino. A utilização da flauta doce soprano em uma proposta de ensino musical curricular: um relato de experiência. In: X ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2007, Blumenau. *Anais ...* Blumenau: ABEM, 2007.

MACHADO, Daniela Dotto; SOUZA, Maycon José de. O ensino de música extracurricular na escola técnica federal em Florianópolis - SC: relato de experiência sobre uma oficina de improvisação musical realizada. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, BELO HORIZONTE. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, 2004.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 93-99, 2003.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 91-98, 2004.

SLOBODA, John A. *A mente musical*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de Música*. Trad. Fausto

Borém. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte, v. 4/5. UFMG/ATRAVEZ/FEA/FAPEMIG, nov-1994, p.7-14. Disponível em: <<http://www.atrazvez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>> Acesso em: 30 abr. 2012.

A prática instrumental de sopros na formação de professores de música

José Robson Maia de Almeida
Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri – UFC
robson@cariri.ufc.br

Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará – UFC
elvis@gmail.com

Resumo: No presente artigo apresentamos um projeto de pesquisa que tem por finalidade estudar o ensino de sopros/madeiras nas disciplinas de Prática Instrumental do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri, tendo como foco a prática pedagógica e as decisões metodológicas tomadas no âmbito do referido Curso. Como metodologia de pesquisa, pretendemos realizar um estudo de caso dentro dos pressupostos da pesquisa-ação, nos apoiando na perspectiva da aprendizagem colaborativa, considerando também a experiência musical vivenciada pelos discentes. Além disto, apresentamos diversas atividades pedagógicas através das quais buscamos avaliar a aprendizagem musical dos alunos. Este projeto, que se encontra em andamento, busca refletir também sobre os paradigmas do ensino de instrumentos propostos pelos atuais conceitos da pedagogia musical.

Palavras-chave: Prática instrumental, aprendizagem cooperativa, aprendizagem musical.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é estudar e refletir sobre as abordagens metodológicas que definem as práticas pedagógicas no ensino de instrumentos de sopros / madeiras na disciplina de Prática Instrumental do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri, bem como dar relevo as ações de aprendizagens colaborativas que surgem no referido processo, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas através das quais buscamos estimular a colaboração entre os estudantes no processo de formação de professores, mais especificamente no ensino de instrumentos.

A ideia de investigar a prática docente na qual estamos inserido e da qual somos protagonista surgiu a partir da ausência de métodos e metodologias específicas que pudessem nortear à contento nosso trabalho na disciplina de Prática Instrumental / Madeiras¹²⁰, uma vez que a turma é formada por alunos com diferentes níveis técnicos no que concerne a prática instrumental, alguns destes com formação musical iniciada nas bandas de música da região do Cariri.

Uma das questões, entretanto, que sempre norteou nosso trabalho como docente foi: o que meus alunos devem aprender na Prática Instrumental de Sopros / Madeiras para que possam atuar como docentes na atual sociedade? O que meus alunos devem saber nesta disciplina para que o instrumento musical de sopro possa ser um suporte para o exercício da docência?

Nesta direção, Araújo (2006) aponta que:

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – o que devo ensinar aos meus alunos? – por outra mais coerente – o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea? (ARAÚJO, 2006, s/p)

120 Os instrumentos usados na disciplina de Prática Instrumental / Madeiras, no Curso de Licenciatura em Música, da UFC no Cariri são flauta transversal, flauta doce soprano, contralto, tenor e baixo, clarineta, saxofone soprano, alto, tenor e barítono.

As metodologias de ensino coletivo de instrumentos de sopros são direcionadas principalmente para a iniciação musical, já para quem possui a experiência instrumental, geralmente é empregado o ensino tutorial. Alicerçávamos, entretanto, a convicção de que nem uma e tão pouco a outra abordagem, por si só, seriam suficientes para auxiliar-me nesta empreitada em virtude da diversidade de conhecimento que os discentes trazem para a sala de aula, mas a ênfase na aprendizagem coletiva, e não no ensino, poderia possibilitar mais subsídios para propor e experimentar novas metodologias.

O ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos, escolhidos muitas vezes através de severo teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem europeia. Quase sempre exclui iniciantes, que não tiveram oportunidade de um contato anterior com o instrumento que desejam aprender. (...) O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas. (TOURINHO, 2007, p. 1-2)

As inquietações e questionamentos que foram surgindo, na condição de professor da área de sopro/madeira durante as aulas de Prática Instrumental emergem, sobretudo, porque a metodologia de ensino coletiva hoje discutida não contempla essencialmente os objetivos e percalços desta disciplina, uma vez que tal metodologia é direcionada principalmente para a iniciação musical, conseqüentemente isto nos fez refletir sobre as questões do cotidiano de um curso de formação de professores de música, bem como buscar proposições metodológicas, de forma a enfatizar a aprendizagem coletiva centrada numa relação dialógica entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Refletir e problematizar sobre a prática docente á uma necessidade que deve estar em constante dinâmica para melhor fluência da prática pedagógica. A nossa atuação como professor pode seguir calcada em um processo de reflexão a qual é colocada por Freire como imprescindível para ensinar e conhecer os educandos (FREIRE, 1996).

Ainda alicerçando em Freire (1996, p. 22), consideramos que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” A partir de olhares críticos sobre a atuação docente é que se percebe o quão esta prática pode ser relevante para a formação em questão. Os olhares devem vir imbuídos de um sentimento crítico-reflexivo buscando entender o processo pedagógico relacionado ao objetivo da aprendizagem.

Como consequência do olhar focado na prática docente, penso que podemos tentar perscrutar como, posteriormente, o perfil profissional dos professores que estão em formação inicial no momento desta pesquisa é afetado pelas vivências propostas no decorrer do curso, mais especificamente desencadeando uma reflexão acerca de como a metodologia de ensino dos instrumentos de sopro/madeira pode influenciar na atuação dos futuros docentes, inquirindo se está prática se configura como componente curricular significativo para a formação de professores de música.

A prática instrumental de sopros/madeiras

As disciplinas de Prática Instrumental que ocorrem no Curso de Música da UFC Cariri são ferramentas para o estudo e para o desenvolvimento dos aspectos musicais e pedagógicos dos licenciandos. São disciplinas de natureza obrigatória, de 04 horas/aulas semanais, distribuídas em quatro semestres nos quais se enfatiza a prática como alicerce à atuação docente baseada na realidade sócio musical da região.

O Curso de Música da UFC em Fortaleza é um dos analisados em pesquisa recente realizada por Mateiro (2009) sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC de Licenciatura em Música do Brasil. Na pesquisa este Curso é o que possui maior carga horária para as disciplinas de conhecimentos musicais, equivalente a 55% da carga horária total do Curso. Isto se deve, além de outros fatores, a uma maior quantidade de horas destinadas à Prática Instrumental (04 horas semanais), ao contrário da maioria dos Cursos de licenciatura em Música do Brasil, que, em média, apresentam apenas 02 horas semanais para a prática instrumental.

O PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFC Cariri foi elaborado a partir das mesmas diretrizes de formação que nortearam a elaboração do PPC do Curso de Licenciatura em Música do Campus de Fortaleza e, posteriormente, do Campus de Sobral. Neste foram mantidas as concepções filosóficas e as principais metodologias de ensino, quais sejam: o ensino coletivo/colaborativo de instrumentos e o solfejo relativo (dó móvel) para aquisição da escrita e leitura de partituras.

Até o presente, existem três turmas no Curso de Música da UFC no Cariri, uma no primeiro semestre que ingressou em 2012.1, uma no terceiro, ingressante em 2011.1 e outra no quinto, admitida em 2010.1, que já concluiu os estudos de Prática Instrumental. Consequentemente, hoje ofertamos Prática Instrumental I e Prática Instrumental III.

Em virtude de a admissão discente ocorrer anualmente, diante da estrutura semestral da oferta de disciplinas, teremos sempre, simultaneamente, a oferta de duas turmas de Prática Instrumental, que podem ser Prática Instrumental I e III ou Prática Instrumental II e IV. Tais disciplinas são divididas em 06 opções de escolha: violão, teclado, violino e viola, violoncelo e contrabaixo, sopros/metais e sopros/madeiras. Esta última sob nossa responsabilidade. Nela trabalha-se com flauta transversal, flauta doce soprano, flauta doce contralto, flauta doce tenor, flauta doce baixo, clarineta e o quarteto de saxofones (soprano, alto, tenor e barítono).

Na condução da disciplina de sopros/madeiras, buscamos permear o cotidiano com atividades oriundas de métodos coletivos de instrumentos de sopros, como o *Da capo*, e o *Da Capo: criatividade*, de Joel Barbosa (2004, 2010), músicas com arranjos diversos para grupos de câmara, métodos voltados para a aquisição de técnica instrumental e atividades específicas, elaboradas quando almejamos contemplar determinados aspectos durante as aulas. Em alguns casos, os arranjos são elaborados adequando-se ao nível técnico de cada aluno, considerando também sua realidade e especificidades como sujeito da aprendizagem.

Algumas atividades empregadas durante as aulas envolvem exercícios de improvisação baseados no conhecimento que cada aluno trás para a sala de aula. Através de tais exercícios propomos desafios técnicos e criativos buscando, ainda, incitar o desejo de aprender, por parte dos estudantes.

Os exercícios de improvisação são, em sua maioria, elaborados pelo professor e, no início do período letivo, consistem de exercícios livres desprovidos de preocupação técnica, enquanto que em um estágio posterior são baseados em escalas, exercícios ou músicas estudadas. A maioria das atividades de improvisação é realizada “de ouvido”, ou seja, sem auxílio da partitura, no intuito de desenvolver a musicalidade dos estudantes.

Em conservatórios, escolas especializadas, universidades e bandas de música, a aprendizagem do instrumento de sopro, geralmente se dá através de métodos instrumentais voltados quase exclusivamente para a técnica, desprovidos de estímulos à criação, composição, improvisação, estímulo à aprendizagem de “ouvido” e atividades que desenvolvam a musicalidade.

Swanwick (2006) postula, a partir do modelo CLASP, que os parâmetros de composição, audição e performance, entremeados pelo estudo da história da música (literatura) e técnica devem fazer parte da aula de música de forma equilibrada, facilitando o acesso dos alunos a experiência musical. Por isso, é necessário o desenvolvimento

de atividades por parte do professor para envolver os alunos de forma a desenvolver competências musicais dentro destes parâmetros.

A partir de análises de alguns projetos pedagógicos e programas de disciplina de prática instrumental de cursos de licenciatura em música do Brasil, foi possível perceber a presença do ensino tutorial, o uso de métodos instrumentais voltados para o repertório erudito e a ausência de preocupação com os aspectos acima citados, pois “a maioria dos professores de música atuantes em escolas especializadas, universidades e conservatórios é oriunda do modelo tutorial de ensino, com uma formação que valorizava o contato professor-estudante.” (TOURINHO, 2007, p. 1). Consequentemente, os estudantes formados nesta perspectiva tendem a reproduzir as práticas pedagógicas de seus professores se afastando de uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas.

Devido à ampla diversidade de conhecimento e heterogeneidade de nível técnico na execução instrumental entre os estudantes da Prática Instrumental/Madeiras, a turma é eivada por diferentes experiências que são trazidas pelos estudantes para o âmbito do Curso. Nas 03 turmas (2010, 2011 e 2012) há alunos que tem mais experiência como executantes/intérpretes e consequentemente trazem para sala de aula suas experiências musicais ao instrumento. Ao mesmo tempo há alunos que ali iniciaram e iniciam seu percurso de familiarização com um instrumento de sopro. Este contexto heterogêneo vai de encontro aos métodos de ensino coletivo de sopros existentes, incluindo a grande quantidade de métodos publicados nos Estados Unidos, os quais são todos voltados para inicialização do indivíduo na atividade musical, e muitos são utilizados no Brasil para tal fim.

Nesta direção, Tourinho, em pesquisa realizada com professores de música, revela “que os princípios do ensino coletivo funcionam também com alunos mais adiantados, sob certas condições.” (TOURINHO, 2007, p. 5). Quais condições? É necessário fazer adaptações? Mesmo sem citar quais condições, a autora implicitamente nos leva a refletir sobre a aplicação conjunta ou separada da metodologia coletiva para estudantes iniciantes ou experientes no instrumento.

Para reforçar a direção que os métodos de ensino coletivos oferecem para iniciantes, Barbosa explicita as fases de aprendizagem musical, utilizando tal metodologia:

Nos cursos de ensino coletivo aluno inicia as aulas de instrumento desde início do aprendizado. O curso normalmente é dividido em três fases. (...) a primeira fase aluno exercita os princípios básicos de produção de som, (...). Na segunda fase ele aprende notas dos outros registros [do instrumento], trabalha um repertório mais difícil, recebe uma carga maior de exercícios técnicos (...). E na terceira fase há uma complementação do trabalho das fases anteriores. (BARBOSA, 1996, p. 40)

Com relação aos grupos formados por alunos experientes e iniciantes no instrumento musical, os entrevistados da pesquisa de Nascimento (2004, p. 55) dizem que:

“Os alunos mais iniciantes se espelham nos mais adiantados, e isso se transforma em um incentivo. A observação dos alunos mais iniciantes na forma de se tocar o instrumento ou como se executa o instrumento em determinado trecho da música, pelo aluno mais adiantado, funciona como uma aula prática.” (NASCIMENTO, 2004, p. 55)

O autor acrescenta ainda que:

(...) alguns entrevistados discordam desses benefícios e alegam prejuízos para os alunos mais iniciantes, que podem ficar traumatizados por não conseguirem tocar tão bem quanto outros alunos mais adiantados. Há prejuízos, também, para a performance do conjunto musical, devido a impossibilidades técnicas de determinados alunos. (NASCIMENTO, 2004, p. 55)

Nas aulas de Prática Instrumental/Madeiras os alunos com mais tempo de prática instrumental são estimulados a trocar experiências com os alunos que estão iniciando, no intuito de promover a iniciação docente, o protagonismo e o aspecto cooperativo e a aprendizagem da docência na própria docência, em outras palavras: a prática como componente curricular.

O aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as práticas instrumentais a que será obrigatória para si (aquela que estará mais de acordo com as suas necessidades), sendo esse instrumento o seu amparo para quando do exercício da docência. Desta forma o curso respeitará a história instrumental individual de cada aluno sem impor a execução de um instrumento predeterminado, embora abra o leque de possibilidades para o reconhecimento de outros instrumentos que podem vir a ser apoio para sua prática como docente no ensino de instrumentos musicais. (UFC, 2009, p. 18)

No corrente ano selecionamos alguns alunos para serem monitores através de bolsas remuneradas na modalidade “Monitoria de Projeto de Graduação”, da Pró-Reitoria de Graduação da UFC – PROGRAD/UFC. Assim, em comum acordo, os estudantes marcam horários extras e formam grupos de estudos sob a coordenação de um estudante-bolsista por grupo.

Metodologia

Pretendemos realizar nesta pesquisa um estudo de caso dentro dos pressupostos da pesquisa-ação com as turmas de Prática de Instrumentos de Madeiras, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, no Cariri, iniciando o estudo com a turma que ingressou em 2010, alcançando a turma ingressante em 2013, ou seja, com 04 turmas de alunos.

O estudo de caso se justifica pela necessidade de aprofundar um caso específico, qual seja, o ensino e a aprendizagem de instrumentos de madeiras (flauta transversal e doce e sua família, clarineta, e a família dos saxofones), que constitui como uma disciplina obrigatória Curso de Música da UFC – Campus do Cariri, e as influências que tais práticas pedagógicas provocarão na atuação futura do estudantes como professores de música.

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. (...) O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto. (...) Quando queremos estudar algo similar, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17)

A pesquisa-ação se deve pela proposição de várias atividades e metodologias a fim de melhorar a aprendizagem dos discentes e a nossa prática pedagógica, ao mesmo tempo em que investigamos e avaliamos os resultados da ação. O nosso envolvimento direto neste estudo e com as turmas pesquisadas também contribuem para a escolha desta metodologia, uma vez que, atuamos como professor da disciplina na qual a pesquisa vai se desenvolver, bem como, pretendemos envolver os protagonistas, alunos, no estudo, principalmente como co-pesquisadores.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (...) Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIP, 2005, p. 446-447)

Neste estudo serão realizadas ainda entrevistas semiestruturadas, observações participantes e filmagens dos momentos de aulas e recitais para posterior análise no intuito monitorar e avaliar os efeitos da ação.

Alguns apontamentos

Esta pesquisa encontra-se em andamento, e aponta para reflexões acerca do ensino coletivo ou aprendizagem coletiva e colaborativa que ocorre no Curso de Licenciatura em Música, da UFC no Cariri. Entretanto, os resultados desta investigação somente serão percebidos posteriormente, pois almejamos na condição de professor, que os discentes sejam capazes de tomar a prática instrumental como apoio para sua futura atuação docente.

Levantamentos de dados iniciais direcionam para uma ênfase no desenvolvimento da musicalidade, cooperação e aplicação desta vivência na prática quando professor, este último aspecto apontado por aqueles que concluíram as disciplinas de prática instrumental e atualmente estão cursando o estágio supervisionado.

Para o Curso de Licenciatura em Música da UFC no Cariri, para a nossa prática profissional e principalmente para a aprendizagem dos alunos, esta investigação será deveras importante para ampliar o espectro de aprendizagem musical coletiva, numa perspectiva de colaboração entre os estudantes de instrumentos de sopros que, ainda, na maioria dos cursos de música do Brasil, está pautada na centralidade do professor e na abordagem tutorial a qual, no âmbito das universidades brasileiras, pode adquirir um caráter excludente.

Referências

ARAÚJO, T. Regina. A formação do professor universitário: um convite à reflexão.

Disponível em: <www.cesuc.br/revista/ed-2/FORMACAO_DO_PROFESSOR.pdf>. 2006

BARBOSA, Joel. *Da capo*: Criatividade. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2010

_____. *Da capo*: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

_____. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. In: *Revista da Abem* Nº 3, Junho/ 1996, p. 39-49

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciaturas em música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. A importância da banda de música como formadora do músico profissional, enfocando os clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro. **Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Goiânia, 2004. p. 51-57

Swanwick, K. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata. 2006

TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Educação Musical – Licenciatura*: projeto de implantação. (org.) ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; MORAES, M. I. S.; SCHARADER, E. Fortaleza, 2009.

Aspectos pedagógicos presentes na metodologia de ensino coletivo para instrumentos de cordas: um estudo sobre a percepção de alunos do curso de música da UFC Cariri

Gessyane de Santana Monte

Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri
gessyane14@hotmail.com

Valquiria Freitas de Vasconcelos Araujo

Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri
quirinha_93@hotmail.com

Marco Antonio Silva

Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri
marcoviolino1@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem a finalidade de analisar, discutir e compreender a importância de aspectos pedagógicos presentes no ensino coletivo dos instrumentos de cordas friccionadas, partindo de um estudo de caso, mais especificamente ao entrevistar os integrantes da classe de violino/viola 2011.1 do curso de Licenciatura em Música na UFC – Campus Cariri. Esses aspectos são vistos como agentes sistematizantes da prática educativa e também como ferramentas para tornar o aprendizado dos alunos mais eficiente, levando em conta o conceito de competência para o ensino de música. A discussão apresenta resultados parciais, apontando para elementos didáticos presentes na abordagem do professor, no ensino coletivo do instrumento, em que se percebe o papel da motivação nas relações que se desenvolvem nesse contexto.

Palavras-chave: Aspectos pedagógicos, ensino coletivo, instrumentos de cordas.

Introdução

A implantação do curso de licenciatura em música na UFC campus Cariri, na cidade de Juazeiro do Norte no ano de 2010, teve como objetivo formar professores para atender a demanda da região no ensino de música. O Projeto Político Pedagógico do curso contempla seis práticas instrumentais, porém destacamos a prática instrumental de cordas friccionadas: violino/viola, tendo como metodologia o ensino coletivo.

O curso de licenciatura em música não exige o teste de aptidão para seleção de estudantes. Conseqüentemente, ingressam alunos iniciantes como também alunos iniciados na prática instrumental. A região do Cariri proporciona aos seus habitantes ensino de instrumentos de cordas friccionadas, em contextos de educação não formal. Logo, os alunos que entram no curso com algum conhecimento prévio do violino apresentam diversos vícios na performance instrumental. Por outro lado, os alunos iniciantes confrontam-se apenas com as primeiras dificuldades com o instrumento.

A metodologia de ensino coletivo proporciona uma experiência em constante interação aluno/professor e aluno/aluno. A didática desenvolvida em sala de aula propõe que o aluno amplie essas atividades, que deverão ser repetidas em seu estudo individual. Desta forma, as dificuldades que ele encontra em sua prática individual devem ser compreendidas.

Esse cenário nos leva a apresentar algumas questões que se originam no contexto da prática instrumental: quais aspectos da aprendizagem do violino emergem da prática de estudo coletivo e individual dos alunos? Como o aluno pode superar as dificuldades encontradas nesses momentos? De que maneira o aluno constrói uma prática de estudo individual que possibilitará um bom desempenho no instrumento?

A proposta desse artigo é discutir essas questões, tendo como objetivo apresentar uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos que se apresentam na metodologia de ensino coletivo e que contribuem para um bom desempenho da aprendizagem do violino.

Investigar a aprendizagem do aluno da disciplina de prática instrumental violino/viola a partir de relatos orais destes sugere a constituição de uma metodologia que melhor se harmonize a esse tipo de pesquisa. Nesse estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, por entendermos que esta é a que melhor responde ao nosso objeto de análise. A utilização desta justifica-se por sua importância para pesquisas que trabalham com dados complexos para quantificar e para serem facilmente percebidos. (MINAYO, 2004).

Nessa abordagem, foi eleito o estudo de caso, pois permitiu perceber o contexto no qual a experiência com a metodologia aplicada pelo professor se desenvolveu em sala de aula e seu reflexo no estudo particular de cada aluno. Para tanto, utilizou-se a entrevista semi-estruturada como estratégia de coleta de dados. Os alunos observados ingressaram no curso no ano de 2011.1, são quatro alunas de violino e dois alunos de viola que participam da disciplina, concomitantemente. Trata-se, de uma turma heterogênea no sentido dos conhecimentos prévios sobre a prática do instrumento.

Assim, ao levantar informações consistentes sobre as experiências de aprendizagem dos alunos, pretendeu-se descrever e compreender os significados pedagógicos que se estabeleceram no interior daquele grupo no contexto da disciplina Prática Instrumental violino/viola.

A disciplina de prática instrumental violino/viola tem como objetivo a didática e prática pedagógica musical através dos instrumentos de cordas friccionadas. A presente pesquisa apresenta resultados parciais das observações desse aprendizado em sala de aula na citada disciplina. Pretende-se, portanto, em trabalhos posteriores apresentar novas análises que possam remeter a achados que contribuam para a discussão sobre aspectos pedagógicos/musicais através do aprendizado dos instrumentos de cordas.

Perfil e experiências de aprendizagem dos alunos

Através das práticas em conjunto, observamos o desenvolvimento dos alunos de violino/viola. A turma 2011.1 de Cordas Friccionadas do Curso de Licenciatura em Música da UFC – Campus Cariri tem uma visão abrangente acerca do ensino coletivo, como um fator eficiente para o aprendizado. A turma em questão é heterogênea do ponto de vista técnico; porém, devido ao princípio de aprendizagem gradativa, implícito no método coletivo de ensino de violino, a turma adquire certa homogeneidade com o passar do tempo. Segundo eles a satisfação de tocar em grupo é melhor, pois a visão do coletivo facilita a aprendizagem.

O método de ensino coletivo aplicado na prática instrumental cordas friccionadas fundamenta-se na metodologia implantada por Jaffé e o pelo método difundido por Suzuki. Um dos princípios desse método de ensino é iniciar com a prática instrumental aplicando gradativamente o estudo dos símbolos musicais (SILVA, 2008).

O prazer de produzir sons do seu instrumento é a fonte inicial de motivação. No Método Suzuki, o primeiro passo é acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento (TOURINHO, 2007). Esse aspecto é confirmado por Silva (2008) ao discutir o projeto de ensino coletivo implantado pelo professor Jaffé:

A grande vantagem desse procedimento é que no lugar de ouvir o som precário que os principiantes geralmente produzem individualmente, os alunos ouviam na massa sonora

um som mais agradável. Jaffé acreditava que essa percepção servia como uma espécie de estímulo para que não desanimassem. Assim, os alunos progrediam juntos até o ponto de dominar a técnica do instrumento o melhor possível dentro de suas capacidades. SILVA, 2008, p 32.

Com isso, o aprendiz não escuta apenas o som que está produzindo, pois o aluno iniciante produz um som precário, mas toda uma massa sonora. Consequentemente, o som de todos os instrumentos da família das cordas tocados ao mesmo tempo produz uma sonoridade de melhor qualidade, estimulando-o a praticar o instrumento.

É interessante salientar que, ao tocarem em grupo, o destaque da performance individual desaparece um pouco e a do grupo fica em evidência, porém, isso não os anula individualmente. Durante o estudo do violino em sala de aula é essencial que tanto o professor exerça o papel de auxiliar seus alunos servindo de referência, quanto os alunos, se esforcem para aprender e compartilhar o máximo possível.

Percebemos também que durante as aulas da semana, enquanto o aluno se dedica a estudar a música sugerida pelo professor, mesmo que seja apenas em uma pequena parte do tempo, ele melhora sua performance na aula seguinte; então, com base nesse fato, o que determina o avanço nos estudos é o fator paciência/persistência, que o aluno deve buscar desenvolver para o melhor aproveitamento do estudo.

Aspectos Pedagógicos

Segundo Saviani (2007), a pedagogia tem se tornado, ao longo do tempo, uma ciência que está intimamente relacionada com a prática educativa. Observa-se ainda, que ela é “entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo” (SAVIANI, 2007, p 100).

Dito de outra forma, as práticas educativas ocorrem em todos os contextos da atividade humana, quer sejam individuais ou sociais, de modo institucionalizado, ou não. O que fará a diferença é o grau de intencionalidade e sistematização dessa ação. Constitui-se, assim o caráter de informalidade ao saber que se compõe de ações não intencionais. Por sua vez a educação não formal, se caracteriza pela ocorrência em espaços não convencionais, embora tenha certo grau de intencionalidade e de sistematização. Resta, portanto, ao ensino formal o maior grau e a manutenção de práticas revestidas de intencionalidade, sistematização, ocorrendo em instituições próprias de ensino. Nesse entendimento, o pedagógico se afirma na intencionalidade do ato (LIBÂNEO, 1998).

Partindo dessa perspectiva propomos para esse artigo a definição de aspectos pedagógicos como sendo elementos que determinam a intencionalidade e a sistematização do processo ensino e aprendizagem.

No ensino de música em questão, esses processos se expressam no espaço formal, quando o aluno participa da aula e não formal quando ele pratica o seu estudo individual. Silva (2008), em sua dissertação de mestrado, discute esses aspectos pedagógicos do ensino coletivo para instrumentos de cordas friccionadas, observando que:

O processo de formação de instrumentistas de cordas é complexo. Tal complexidade caracteriza-se pela necessidade de aquisição e desenvolvimento cognitivo de uma vasta gama de habilidades. A aquisição dessas competências musicais não é uma tarefa fácil, pois, para dominar a prática instrumental, o aluno precisa associar diversos níveis de conhecimentos. O aluno, ao se confrontar com esses múltiplos elementos musicais, necessita ser guiado por um método de maneira que ele consiga absorver esses conhecimentos através da prática. (SILVA, 2008, p 42).

Nessa mesma linha de compreensão, observa-se que o termo competências para o ensino da música, tem sido bastante utilizado sofrendo, contudo, processos de transformações. A princípio, esse termo foi interpretado como o modo de compreender a linguagem através de tentativa/erro, condicionamento e esforço. Em um segundo momento, foi muito empregado na psicologia experimental aplicado às funções psicológicas como atenção, percepção e memória. Posteriormente, muitos linguísticos passaram a atribuir a essa palavra o sentido de capacidade adaptativa que se pode aprender. Finalmente, os conhecimentos adquiridos não são mais suficientes para preparar o profissional para a realidade de campo. Dessa vez, o termo competência, é associado a uma capacidade que comporte encarar a variedade de atividades e tomar, em tempo real, atitudes diante de determinada situação. Nesse caso, o desenvolvimento de competências refere-se ao processo em que os estudantes necessitam ter domínio de diversas ferramentas que lhe são requeridas no processo de aprendizagem (BRAGA, 2005).

Esse entendimento que propõe que a competência implica numa capacidade de gerenciar determinados conhecimentos ou habilidades para responder a uma situação definida é percebido nas respostas dos (as) alunos (as) ao ser sugerida a seguinte questão: quando você está estudando o instrumento, o que acha mais importante?

Corrigir pequenos erros de sonoridade, de arco, de postura, enfim, procuro tocar de um jeito melhor (Aluno A).

Tudo o que envolve a performance no instrumento é importante. Postura, afinação, coordenação motora, leitura musical. É preciso estar atento! São muitas coisas a serem desenvolvidas ao mesmo tempo (Aluno B).

Corrigir meus erros e pequenos vícios, procurar uma sonoridade melhor, procurar a afinação certa e treinar os movimentos de arco (Aluno C).

Dedicação, calma, paciência, pois o estudo no violino exige de você muita paciência, e compromisso em estudar o que foi passado na aula e está relaxada, pois acho impossível estudar sob pressão (Aluno D).

É perceptível, através das falas dos entrevistados, a necessidade de possuir o domínio sobre as diversas ferramentas no estudo do instrumento. A aprendizagem depende unicamente do comprometimento do aluno com a prática contínua, em busca de uma melhor performance no instrumento. Nesse sentido, o sucesso da metodologia de ensino coletivo se deve também ao bom emprego desse estudo dirigido como procedimento de trabalho. O aluno que consegue assimilar essas habilidades, e, por conseguinte, administrar com equilíbrio esses conhecimentos, terá dado um passo muito importante para seu desenvolvimento. Esse conjunto de elementos que compõem o aprendizado musical não se refere apenas à prática do violino, mas também à de outros instrumentos musicais. A esse respeito, Gainza acrescenta:

A música, o ambiente sonoro – exterior ao homem – ao entrar em contato com as zonas receptivas deste (sentidos, afetos, mente) tende a penetrar e internalizar-se, induzindo um mundo sonoro interno (reflexo direto, ou representação daquele) que por sua vez tenderá naturalmente a projetar-se em forma de resposta ou de expressão musical (GAINZA, 1977, p.22).

Essa citação descreve muito bem a relação entre exterioridade e interioridade, referindo-se ao processo de assimilação dos conhecimentos musicais. O aluno recebe em sala de aula informações através de seu professor e também de seus colegas de estudo, entretanto, ele precisa interiorizar esses ensinamentos em seu estudo individual, absorvendo o conhecimento que lhe foi oferecido.

Cazarim e Ray (2004) destacam outra preocupação por parte de alguns pesquisadores com os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem musical. Estes autores salientam, dentre tais aspectos, que a motivação do estudante de música é fundamental para a efetividade de seu desempenho.

Com relação a esse aspecto, observa-se que a capacidade de cativar e estimular os alunos para o estudo do instrumento está sempre presente na metodologia de ensino coletivo. Essa motivação é percebida nas respostas dos alunos acerca do aprendizado do instrumento através do ensino coletivo. O aluno A, acredita que “a ideia de aprender com outras pessoas ao mesmo tempo é ótima. Eu não conhecia esse método, pois comecei no método tutorial, apenas eu e meu professor”. O aluno B, observa aspectos importantes da metodologia: “As aulas nos mostram não só a forma pedagógica do ensino coletivo, mas também nos motivam a acreditar em nós mesmos e nos lançam novos desafios”. A aluna C, admite que as aulas “São motivadoras e muito proveitosas para os alunos tanto tecnicamente quanto musicalmente□.

Outro aspecto ressaltado é o relacionamento entre os alunos através do método coletivo conforme relato da aluna D: □As aulas são muito boas, porque quando você toca em grupo fica mais fácil, pois logo que o professor corrige um instrumentista você se auto corrige ao ver o erro do outro, e assim vice e versa e é bem mais divertida”.

Essa forma de gerar motivação se expressa bem na citação de Pozo (2002, p.255) quando afirma que: “(...) Outra forma de criar motivação e de conferir significado para a prática da aprendizagem é organizá-la socialmente, de forma que favoreça a cooperação e o intercâmbio, já que aprender não é apenas uma prática cultural, mas também uma forma de viver em sociedade”.

Esses fatores observados na prática de ensino coletivo demonstram estar ela constantemente voltada para criar motivação e isso determina significados tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a prática do professor. Essa configuração das aulas de música em grupos incentiva a relação entre os alunos, posto que, tocar em conjunto também motiva o ouvir o outro, estimula a ajuda mútua, estreitando as relações de intercâmbio e cooperação entre as pessoas.

Conclusão

Desta forma, discutir a importância dos aspectos pedagógicos na metodologia de ensino coletivo do instrumento de cordas é uma forma de esclarecer como estes elementos são fundamentais para o bom desempenho do aluno, bem como do professor. Analisando estes aspectos, concluímos que o aluno precisa gerenciar determinados conhecimentos ou habilidades para que o seu estudo seja proveitoso.

Porém, o bom desempenho do aluno não depende unicamente dele, mas de ambas as partes. O professor servirá como referência para o aluno, motivando-o a se esforçar para tocar melhor, para compreender os elementos de um estudo apurado, para evitar os vícios. Motivado, o aluno estuda e traz seu crescimento para a sala de aula e sua relação com os colegas-aprendizes se torna mais efetiva.

Referências

BRAGA, Paulo David Amorim. **O Desenvolvimento De Competências Para O Ensino Musical Em 4as Séries De Escolas Municipais De Salvador: um estudo a partir da realidade de três professoras.** Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

CAZARIN, T; RAY, S. **Técnicas de Ensaio para a Performance Musical.** In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música, 4, 2004, Goiânia. Anais do IV Sempem. Goiânia: PPG Música-UFG, 2004.

GAINZA, V. G. **Fundamentos, materiales y técnicas de La educación musical.** Buenos Aires: Ricordi, 1977.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres - A nova cultura da aprendizagem.** São Paulo: Artmed, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia: O Espaço Da Educação Na Universidade. Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, M. A. **Reflexões Sobre o Método Jaffé Para Instrumentos de Cordas: a experiência realizada na Cidade de Fortaleza.** Marco Antônio Silva. João Pessoa, 2008.

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história.** In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME. EDUFMS, Campo Grande, 2007.

Avaliação da Aprendizagem em Música: Uma reflexão sobre o ensino das práticas avaliativas na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco

Ernandes Candeia do Nascimento Júnior
Conservatório Pernambucano de Música
jotaerrecandeia@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo está baseado em um projeto de pesquisa que traz como principal temática o ensino das práticas avaliativas nos cursos de Licenciatura em Música, neste caso especificamente na Universidade Federal de Pernambuco. O pesquisador, egresso do curso em 2010 utilizará como população investigada os alunos matriculados no 10º período da Licenciatura em Música da UFPE. Até o presente momento, os resultados bibliográficos obtidos nesta pesquisa já puderam evidenciar a significativa necessidade por parte dos licenciandos, de compreender e utilizar os processos de avaliação em cada processo de sua formação profissional por reconhecer que esta formação inicial será determinante em sua futura atuação profissional.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Licenciatura em Música, Formação Docente.

Problema

Sem qualquer intenção em suscitar uma discussão inédita, e sem temer a sua obviedade, observamos o inegável fato de que a temática avaliação tem sido fruto de estudo e percepção das mais diversas áreas em que possa ser aplicada. Avaliação está presente no dia-a-dia do ser humano e apresenta-se em cada momento em que é necessário solucionar as questões da realidade de cada um. Avaliar para muitos, representa a possibilidade de apontar os erros e acertos obtidos em determinada ação ou circunstância, como um *score* em um jogo de videogame, para outros, é a possibilidade de uma verificação precisa ou nem tanto das ações aplicadas ou empregadas por um indivíduo na resolução de um problema. Para outros tantos a Avaliação e o Resultado estão tão diretamente ligados quanto à Pergunta está para a Resposta. Independentemente de qualquer divergência de opiniões e de objetivos no ato de avaliar e também sem nenhum juízo de valores, o fato é que a avaliação é uma importante ferramenta nos processos sociais e nisto inclui-se a educação. Não se percebe até hoje nenhum modelo educacional que despreze ou dispense este recurso em sua constituição e aplicação, o que vemos de fato é uma crescente variedade na forma de avaliar, contemplando mais ou menos determinados aspectos.

No contexto escolar a avaliação está presente em todos os graus de ensino e perdura até mesmo no ensino superior, muitas vezes utilizando-se das mesmas ferramentas e fórmulas de avaliação do ensino básico, ou das vistas há séculos no sistema educacional do mundo ocidental. No entanto a questão é que a avaliação escolar está sempre pautada em princípios teóricos de educação e sociedade, desta forma, tendo o professor consciência ou não “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1998, p. 28). A partir deste pensamento pode-se pensar em quais são esses modelos ou quais são estas práticas pedagógicas que irão alicerçar a avaliação? Outro aspecto importante a ser observado também, refere-se à prática da avaliação no ensino superior, sendo mais especificamente, a avaliação praticada e a ensinada nos cursos de licenciatura, que são a base para a formação do futuro professor, mas que em sua grande parte lançam mão apenas da avaliação tradicional. Nesta perspectiva, o que será então tratado no presente trabalho é especificamente o enfoque dado às Avaliações da Aprendizagem e suas práticas nos cursos

de licenciatura. Neste caso, utilizaremos desta temática para aplica-la ao ensino de música no curso de graduação (licenciatura) em música da Universidade Federal de Pernambuco. Desta forma tenta-se responder sob o ponto de vista dos alunos do 10º período da Licenciatura em Música da UFPE a seguinte pergunta: Qual a evidência dada à Avaliação da Aprendizagem na licenciatura em música e de que forma isto pode interferir na sua futura atuação profissional?

Objetivos

Como objetivo geral busca-se: identificar os conhecimentos e concepções de avaliação da aprendizagem do licenciando em música, compreendendo se o curso dá suporte para as possíveis implicações que esta temática terá em sua futura prática profissional.

Já os objetivos específicos são:

- Identificar a presença e ênfase dada à temática “avaliação” no currículo do curso de licenciatura em música da UFPE.
- Verificar as modalidades avaliativas e ferramentas de avaliação conhecidas pelo licenciando e ainda perceber quais destas os discentes julgam como adequadas à sua prática profissional.
- Identificar a valoração dada pelo licenciando à avaliação no processo de aprendizagem.
- Perceber a importância atribuída pelo licenciando ao estudo das avaliações da aprendizagem na sua formação acadêmica e os possíveis reflexos em sua prática docente.

Justificativa

A reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e sobre os processos de ensino e aprendizagem nos cursos superiores não tem sido o foco das discussões nas universidades. Quanto às questões relacionadas às Avaliações da Aprendizagem podemos constatar um recente interesse por parte dos estudiosos revelando uma carência na literatura específica.

Segundo Chaves (2003) Alguns trabalhos de teóricos têm surgido indicando perspectivas e caminhos a serem seguidos pela avaliação da aprendizagem neste nível de ensino. Neste cenário destacam-se diversos autores, alguns deles citados nesta pesquisa, mas que, no entanto não tratam em nenhuma de suas obras na totalidade sobre o tema e sim o fazem na forma de artigos ou capítulos de livros.

Além destes autores, tem chegado ao Brasil um pouco da literatura estrangeira que trata da avaliação no Ensino Superior e pode servir de alguma forma para o embasamento da pesquisa nacional.

Ressaltamos ainda a crescente produção nos cursos de pós-graduação em todo o país, produzindo dissertações e teses baseadas em pesquisas mais sistematizadas sobre avaliação (CHAVES, 2003).

Como podemos constatar o tema da avaliação ainda representa uma área crítica também no Ensino Superior e muito embora haja algumas pesquisas sendo feitas em diversas áreas da educação, sente-se a falta de uma maior segurança em matéria de metodologia quando se trata de aplicá-las a situações concretas. Além disso, no plano teórico a retórica tem sido constante, de forma que vemos uma discrepância entre o conhecimento usado na resolução de problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo simbólico na esfera cultural.

Por tudo isso, fica evidenciada a importância do tema escolhido e justifica-se assim a abordagem do tema.

Revisão de Literatura

Complexidade da Educação

Os processos educativos são sempre complexos e isto acontece necessariamente por tratarem de relações sociais entre indivíduos com objetivos variados, sendo comum a eles apenas o desejo pela aprendizagem. Esta complexidade torna-se mais evidente quando se ressalta a relação professor e aluno, onde segundo (PERRENOUD, 2001, p. 32) trata-se de uma relação fundamentalmente assimétrica. De forma geral o professor é o detentor do conhecimento, muito embora hoje em dia já possamos admitir que ele apenas detém o conhecimento necessário àquele indivíduo para aquele momento, ou seja domina um saber ainda desconhecido pelo aluno, assim esta assimetria justifica-se pelas razões óbvias, mas além destas razões expostas e que de alguma maneira são abonadas pela própria natureza da questão, ela solidifica-se a partir das ações não democráticas da figura do professor durante a continuidade do processo. Pode-se destacar também a forte relação de dependência criada entre professor e aluno onde este segundo é conduzido pelo primeiro a lugares que nem sabe onde o levarão. (PERRENOUD, 2001, p.33) segue dizendo que “educar é permitir que o aprendiz mude sem perder a identidade”, é ensinar ao aluno a conquistar o direito à autonomia, sem infantilizar suas ações e concepções. É através dos processos educacionais que o aluno passa da reprodução para a mudança, da transmissão de uma herança para a preparação de uma nova sociedade, e é papel do professor conduzi-lo por este caminho de forma clara e participativa buscando uma possível equidade nesta relação com uma imagem para muitos desgastada, e nesta condução pode-se dizer que o professor deve acompanhar o aluno dos momentos iniciais da troca de saberes até o momento final que culmina no julgamento e percepção da apreensão destes saberes, que é a avaliação.

Avaliação da Aprendizagem, conceitos e propostas

De acordo com o pensamento de Hoffmann (2008) chamaremos atenção para um fato curioso, qual a razão da imagem pejorativa atribuída à avaliação da aprendizagem? De fato este é um questionamento que deve ser feito por parte da classe docente, afinal de contas esta é uma prática comum em todos os níveis educacionais, mas que ainda assim a visão a seu respeito dificilmente modifica. A mesma autora segue dizendo que “é necessário desafiar o

mito da concepção classificatória, que reduz a avaliação ao controle e julgamento de resultados finais”, e é ela mesma que responde ao seu questionamento justificando a hipótese de que ainda hoje, avaliação é um tema indefinido. Para tanto, a fim de aproximar o termo isolado a uma definição, elencaremos alguns conceitos do que vem a ser para os teóricos a avaliação. Ranjard (1984 apud PERRENOUD, 2001, p. 81) acredita ser a avaliação o momento em que o professor exerce uma atribuição que lhe é intrínseca a partir da sua formação “com seu diploma, foi-lhe reconhecida a competência de dar notas”. Já para Chevallard (1986 apud PERRENOUD, 2001, P. 81), “também é uma forma de medir a progressão no texto do saber, de regular o investimento e o ritmo de trabalho da classe”. A este respeito Perrenoud (2001) faz uma crítica mostrando um pensamento que tange a esfera formadora do professor quando diz “[...] ou ainda a repetição inconsciente de esquemas autoritários vividos e sofridos da infância à idade adulta, às vezes na própria instituição escolar”. Sobre esta constatação de que a repetição dos modelos tem caráter decisivo na ação docente, Hoffmann (2008) alerta:

É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga. (HOFFMANN, 2008, p.12).

A própria autora nos traz definições bastante pertinentes na compreensão da real importância e papel da avaliação dizendo,

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisa-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. (HOFFMANN, 2001, p.10).

Desta forma pode-se dizer que estes conceitos e pensamentos nos dão ideias de como repensar a prática avaliativa, e mais do que isto nos fornecem fundamentos para que possamos entender o tão grande papel do avaliar e sua presença e paralelismo incontestável com o ensinar e o educar. Inclusive este último ponto pode ser visto como central na discussão desta questão, “percebe-se o educar e o avaliar como dois momentos diferentes. Avaliar é fundamental e dissociável à educação, mas deve-se apagar esta impressão dicotômica entre elas”. (HOFFMANN, 2008, p.17). Uma última definição posta neste contexto é também dada por esta autora e caracteriza a avaliação de uma forma mais leve e participativa, sendo também utilizada como agente de mudança,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2008, p.17).

E é desta forma plural e presente em todas as práticas e campos educacionais, que a avaliação insere-se no contexto da educação musical.

Avaliação da Aprendizagem em Música

Embora como podemos ver o tema avaliação seja bastante discutido, a avaliação associada ao ensino de música e de uma forma geral ao ensino das artes é pouco falada, isto por que a ideia de que é difícil avaliar em artes ainda está presente no discurso de muitos. Cacione (2004) a este respeito afirma que “No que diz respeito à avaliação em artes existem educadores que advogam que as produções artísticas são essencialmente subjetivas e, conseqüentemente, impossíveis de serem avaliadas”. No entanto os PCNs indicam que a prática deve ser modificada daquela aplicada há anos, de forma que a avaliação em artes permita

[...] conhecer como os conteúdos da arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos. (BRASIL, 1997, p. 95).

O que podemos seguramente afirmar é que particularmente o ensino de música não difere muito da realidade vista em outras modalidades artísticas. Alguns pesquisadores, no entanto tem realizado e registrado estudos que permitem um mapeamento da real situação da avaliação em música. Hentske (1994), em um destes estudos afirma que:

No momento em que defendemos que o ensino de música deve fazer parte da educação formal (escolar) do indivíduo, precisamos não só definir o que será ensinado (mapeamento de conteúdos e objetivos), mas também criar mecanismos para verificar se nossos objetivos estão sendo alcançados. Caso contrário o ensino de música pode tornar-se uma sequência de atividades sem finalidade educativa (HENTSCHKE, 1994, p. 45).

Com relação aos critérios que devem ser levados em consideração no ato de avaliar em música os PCNs indicam:

- (1) Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade.
- (2) Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero.
- (3) Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas.
- (4) Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico (BRASIL, 1997, p. 97-98).

Além disso, algumas orientações são dadas quanto ao momento em que esta avaliação pode ocorrer:

(1) A avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos. Nesse caso costuma ser prévia de uma atividade; (2) A avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos; (3) A avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu (BRASIL, 1997, p. 102).

Por tudo isto, é difícil aceitarmos que a subjetividade inerente ao ensino das artes pode ser maior que a objetividade da ação pedagógica. Nisto vemos o professor de música como um direcionador das múltiplas facetas da ação docente, ora circundando o campo subjetivo das emoções e do fazer criativo, ora pontuando a aprendizagem e o conhecimento de forma sistematizada.

Licenciatura: Momento de aprender a fazer diferente

Toda a constatação e discussão já mencionada nos leva ao ponto central da nossa pesquisa. O aluno que cursa a licenciatura em sua graduação desenvolve ao longo do curso um perfil prático metodológico no tocante ao ser professor. Sabemos que de fato o egresso de uma Universidade ainda que possa exercer as funções docentes, de modo geral, não está pronto para lecionar. Isto se deve a temporalidade e contingência do professor que desenvolve seu perfil profissional ao longo de sua prática, e este processo de formação de identidade afeta diretamente na sua forma de avaliar. A problemática que envolve a estrutura curricular dos cursos de licenciatura é grande e antiga, Ramos (1977) declara:

O problema da licenciatura no Brasil passou a assumir ultimamente dimensões inquietantes. Em certos aspectos o questionamento é feito no contexto da problemática geral dos estudos superiores de educação. Em outros, confronta-se a posição da licenciatura no espectro mais abrangente das modalidades de graduação de nível superior. E, frequentemente ela é questionada em si mesma, enquanto curso de formação do profissional de educação para o exercício de funções docentes. (RAMOS, 1977, p. 7)

Sua opinião é confirmada frente aos desafios enfrentados diariamente pelo professor recém-formado fruto de um despreparo por parte dos cursos superiores, o autor segue dizendo que “Um dos grandes desafios da licenciatura é o de oferecer ao futuro docente um domínio razoável de técnicas e habilidades a serem desenvolvidas na vida profissional”. (RAMOS, 1977, p. 11), aos termos mencionados entendemos que se insere a avaliação.

Silva (2004) complementando esta ideia de domínio de técnica e habilidades diz que:

O licenciando deverá criar, planejar, realizar gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas. (SILVA, 2004, p. 26).

É importante atentarmos também ao currículo disciplinar dos cursos de formação de professores e baseados neste currículo, na ênfase dada à temática avaliação, para que a afirmação feita por Ramos (1977, p.19) de que “É muito comum dar-se como atendido o papel da universidade na formação do professor pelo fato de ela manter cursos de licenciatura e graduar periodicamente determinado número de profissionais”, não seja uma constante, permitindo assim que o aluno/professor em formação tenha maior segurança em sua futura prática profissional.

Metodologia

Inicialmente a pesquisa dar-se-á numa abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso tendo em vista que será buscado um modelo dialético de análise. A escolha da abordagem qualitativa deve-se ao fato desta considerar a realidade social como resultado da construção humana e também o contexto do fenômeno social implícito no objeto de estudo, entendendo a realidade como um processo dialético, cuja possibilidade de intervenção, com vistas à transformação, só é possível a partir do conhecimento dos processos contextuais complexos, que possibilitam assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições em suas relações, qualidades e dimensões quantitativas (TRIVIÑOS, 1987). A opção pelo estudo de caso deve-se às características desse tipo de investigação onde os dados serão colhidos no ambiente natural do grupo, possibilitando assim a observação e análise da realidade de forma espontânea, complexa e atualizada. O pesquisador poderá se valer de uma variedade de informações provenientes de fontes diversas, permitindo-lhe o cruzamento de dados, confirmação ou refutação de hipóteses, descoberta de novos dados, e criação de questões alternativas. (TRIVIÑOS, 1987).

Teremos como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário semi-estruturado, tendo como amostra 15 alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco, cursando o 10º Período. Em seguida os dados observados serão organizados de forma que indiquem aspectos relevantes detectados nas diversas fases da pesquisa, buscando desta maneira alcançar os objetivos.

Ao final será escrita uma dissertação, contendo as etapas desenvolvidas ao longo do trabalho e fundamentalmente os resultados obtidos, esperando com isso contribuir para a reflexão sobre o tema.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 6, Brasília: MEC/SEF, 1997.

CACIONE, C. E. dos S. Avaliação da Aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de música. Londrina: Ediel, 2004.

CHAVES, S. M. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, Complexidade e Possibilidades. Goiás: UFG, 2003.

HENTSCHKE, L. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? In: Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, p. 45 – 60, 19 a 22 de junho de 1994.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PERRENOUD, P. Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução Claudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2001.

RAMOS, J. F. O problema da licenciatura. Ministério da Educação e Cultura. João Pessoa: Universitária UFPB, 1977.

SILVA, V. C. Licenciatura, Coleção Pedagógica, Natal, n. 4, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música

Daniel Lemos Cerqueira
Universidade Federal do Maranhão
dlemos@ufma.br

Resumo: O presente trabalho propõe considerações a serem observadas no trabalho de elaboração de questões para Testes de Habilidade Específica em Música, mas especificamente para cursos de Licenciatura em Música. Primeiramente, é realizada uma breve consideração acerca da aplicação dos testes sob uma perspectiva histórica, desde o contexto que levou à necessidade de implantá-lo. Em seguida, são oferecidas breves análises acerca da elaboração do teste em Universidades específicas, exemplificando aspectos relevantes que devem ser considerados na elaboração dos testes. Por último, são apresentadas questões utilizadas nos Testes de Habilidade Específica em Música para o Vestibular da Universidade Federal do Maranhão, detalhando aspectos teórico-musicais, políticos, culturais e sociais cuja observação se faz necessária no planejamento de cada questão.

Palavras-chave: Educação Musical, Teste de Habilidade Específica, Licenciatura em Música

Prólogo

Apesar de serem adotados em processos seletivos de vários cursos de graduação em Música do país, são escassos os trabalhos acadêmicos que versam sobre o Teste de Habilidade Específica em Música. Trata-se de uma temática complexa, pois para elaboração e aplicação dos testes, é necessário considerar uma série de fatores políticos, econômicos e culturais, perpassando pela proposta do Projeto Político-Pedagógico, políticas públicas de educação, área de influência da instituição, diagnóstico do ensino musical na região e estratégias de adaptação do teste para candidatos que necessitam de condições especiais, entre outros fatores de maior relevância. Logo, ao contrário do que se costuma pensar, é fundamental que a elaboração da prova não se limite exclusivamente a aspectos teórico-musicais, devendo haver maior planejamento acerca das implicações sociais, políticas e culturais do teste, pois o interesse no acesso às vagas de uma instituição de ensino musical movimenta diversas camadas da sociedade.

Sendo assim, o presente artigo trata de forma breve sobre a história de aplicação do Teste de Habilidade Específica em Música, focando em estratégias de elaboração reforçadas por exemplos, analisadas de acordo com as implicações políticas e pedagógicas que os cada questão pode apresentar. É fundamental reforçar que não há fórmulas prontas para a elaboração de um teste – como, por exemplo, focar somente na exigência por um “alto nível musical” – mas sua definição de acordo com os variados aspectos em torno da instituição, da cultura regional e das políticas educacionais.

Breve histórico dos Testes de Habilidade Específica em Música no Brasil

O surgimento do Teste de Habilidade Específica remonta à fundação da primeira instituição de ensino musical do país – e da América do Sul: o Imperial Conservatório, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado pelo Decreto nº 238 de 1841 – graças especialmente à iniciativa particular de Francisco Manuel da Silva (1795-1865), iniciou suas atividades de fato em 13 de Agosto de 1848, ainda sem uma sede própria (ESPERIDIÃO, 2003, p.96-99). Assim, a exemplo do Conservatório de Paris (fundado em 1794), o Imperial Conservatório serviu de modelo para diversas instituições de ensino musical brasileiras, nas mais variadas regiões do país.

Com a Proclamação da República em 1889, o governo se manteve como principal responsável pela organização da Educação no país. Cada Estado possuía autonomia para tratar de seus assuntos educacionais, fato que levou a uma notável diferenciação na estrutura e funcionamento das escolas (FUCCI AMATO, 2006, p.147). Ainda, na Educação Básica, havia a exigência por conhecimentos musicais, entre eles leitura de notação tradicional e rudimentos de Canto.

Durante a década de 1920, iniciou-se a criação das primeiras Universidades oficiais do país, entre elas a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e a Universidade de Minas Gerais, em 1927 (FUCCI AMATO, 2006, p.149). Com a Revolução de 1930, houve significativas mudanças políticas e econômicas no Brasil, destacando-se uma ampla reforma universitária. No caso particular da Universidade do Rio de Janeiro, houve a incorporação do então Instituto Nacional de Música – o antigo Imperial Conservatório – ao Decreto nº 19.852 de 1931. A partir de então, o ensino musical do Instituto passara a ter três níveis, segundo Esperidião (2003, p.100-101):

- Fundamental – ministrado em cinco anos e faixa etária de ingresso entre oito e treze anos, com o objetivo de preparar para o curso superior;
- Geral – ministrado em dois anos, visando à formação de instrumentistas e coristas;
- Superior – com duração de cinco anos, voltado à formação de professores de canto e instrumento, compositores, regentes e *virtuosi*.

Esperidião (2003, p.101) reforça que para ingresso no curso superior, o candidato deveria apresentar, entre outros documentos, o certificado de conclusão do curso fundamental. Pode-se inferir então que, apesar de não haver o Teste de Habilidade Específica nesta instituição, era necessário haver pré-requisitos musicais satisfatórios para ingresso no curso superior de Música. Assim, surge neste contexto a necessidade de verificar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais, tratando, portanto, de avaliar o desenvolvimento da inteligência musical, conforme a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (In: GAMA, 1998, p.2-3), devendo ser compatível com a proposta pedagógica do curso superior de Música em questão. No caso específico do Instituto Nacional de Música em 1931, a apresentação do certificado de conclusão do nível Fundamental restringia a possibilidade de ingresso apenas aos candidatos que já estudavam nesta instituição. Sendo assim, o teste fora criado para oportunizar a candidatos provindos de outras instituições de ensino musical, além daqueles que estudam em caráter não-formal com professores particulares. Nesta época, ainda não havia preocupações significativas com o perfil do músico “prático” – ou “autodidata”, ainda mais porque os cursos não possuíam a pluralidade cultural que se observa nas Universidades dos dias de hoje.

Sobre a adoção dos Testes de Habilidade Específica em Música

Em várias Universidades brasileiras, há uma discussão sobre a aplicação ou não de Testes de Habilidade Específica como requisito de acesso às vagas dos cursos de graduação em Música, particularmente devido às atuais políticas públicas de “inclusão social”, preenchimento de vagas – a exemplo do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) – padronização do modelo educacional brasileiro e provimento de maior acesso à Educação Superior. No caso específico dos Bacharelados em Instrumento, Canto, Composição e/ou Regência – habilitações baseadas no modelo do supracitado Instituto Nacional de Música em 1931 – é necessário que o candidato possua bagagem musical satisfatória, sendo a exigência pelo teste um consenso nas Universidades que oferecem esta habilitação, a exemplo da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

O Curso de Graduação em Música da UFMG teve início em 1925 na sua antiga sede, o

Conservatório Mineiro de Música. Em 1950 esta instituição foi Federalizada, em 1962 passou a integrar a UFMG e em 1972 recebeu a denominação de Escola de Música da UFMG. (...) O candidato ao curso superior de música deve necessariamente ter uma formação básica na habilitação que deseja cursar, assim como uma base teórica. Portanto, a habilitação é escolhida antes do seu ingresso. (URGEL, 2012)

Cabe ainda ressaltar que, no caso da Escola de Música da UFMG, o contexto regional é deveras distinto das demais regiões do país. O Estado de Minas Gerais possui doze conservatórios, sete Universidades públicas com cursos de graduação em Música, duas orquestras – a Orquestra Sinfônica (OSMG) e a Filarmônica (OSEMG) – séries de Concertos e mais de dez escolas particulares de Música que preparam para o vestibular de Música só na capital. Além disso, a demanda de candidatos interessados nos cursos de graduação da Escola de Música da UFMG ocorre a nível nacional, superando o âmbito regional do público-alvo. Isto permite, no âmbito pedagógico, elaborar um teste que poderá ser mais difícil se comparado aos testes de outras regiões do país.

No caso dos cursos de Licenciatura em Música, o que se percebe na maior parte do país é que estes acabam sendo mais sensíveis às particularidades regionais, onde a discussão sobre a aplicação do teste varia consideravelmente entre instituições. Com relação aos cursos de Licenciatura em Música que possuem a proposta de formar professores de Música para atuar tanto na Educação Básica quanto na Educação Profissional, geralmente há a aplicação do Teste de Habilidade Específica. Um exemplo é o curso de Licenciatura em Música à distância da Universidade de Brasília (UAB/UnB):

5. Processo Seletivo

O processo de seleção é de responsabilidade do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – CESPE, que aplicará prova objetiva de conhecimentos gerais (de caráter classificatório), prova de redação (de caráter eliminatório), e prova de habilidades específicas, constando de uma prova escrita e uma prova prática, individual (de caráter classificatório). (UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA, 2009, p.2)

No caso particular deste curso superior em Música à distância – um dos três existentes no Brasil – o público-alvo não é local (neste caso o Distrito Federal), mas provém de outras regiões do país. Logo, ao elaborar o teste, sugere-se que os responsáveis façam um diagnóstico da realidade sociocultural dos pólos através de seus monitores.

Tratando-se da região Nordeste, ressalta-se a Universidade Federal do Ceará (UFC), que desde 2005, criou três cursos de Licenciatura em Música, nos campus de Fortaleza (2005), Cariri (2009) e Sobral (2010). Nos três casos, foi decidido que não haveria aplicação do Teste de Habilidade Específica em Música, sendo possível observar no Projeto Político-Pedagógico de cada curso o diagnóstico realizado sobre suas particularidades regionais:

São centenas, milhares de crianças, jovens e adultos – professores, músicos práticos e estudantes – recebendo formação básica de forma não sistemática, ganhando expectativas de trabalho, sem o direito à qualificação, garantida constitucionalmente. (...) Assim, apesar de todo o desenvolvimento industrial, comercial e sócio-político da Região, há carência de espaço de estudos superiores voltados para a formação dos formadores de músicos artistas – quer instrumentistas ou cantores, quer compositores ou críticos, quer maestros ou professores de professores. Nenhum núcleo ou centro de estudos superiores que alimente os acervos, as ânsias dos artistas músicos que são os formadores de pensamentos e saberes que podem fazer florescer a consciência dos valores que aqui e alhures são gestados, garantindo as continuidades, a superação de conflitos e o entendimento dos movimentos de rupturas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009, p.7)

Destaca-se aqui a preocupação em abarcar a figura do “músico prático” – aquele que adquire seus conhecimentos de maneira informal – e permitir seu ingresso em uma instituição de ensino musical formal. Para tal,

a Universidade não pode se restringir a trabalhar modelos culturais específicos, devendo estar em “consonância” com as possibilidades de atuação profissional. Rocha reforça esta questão na cidade de Fortaleza:

O multiculturalismo existente em nossa sociedade quase chega a nos sufocar por nos oferecer uma enorme diversidade de informações e culturas. Em consequência desse movimento cultural as manifestações artísticas precisam acompanhar o desenvolvimento e o desenrolar desse processo, e para que isso aconteça, que é o nosso caso, a música, precisamos nos inteirar das mais variadas formas de expressão musical que estão sendo reconhecidas no mercado brasileiro de música. (ROCHA, 2010)

Preocupações semelhantes tem feito parte das discussões no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), havendo neste Estado relativa semelhança com o contexto musical do Ceará. Ao optar pela adoção do Teste de Habilidade Específica em Música, houve a preocupação em elaborar as provas de forma a contemplar tanto os saberes musicais empíricos quanto a instrução especializada, uma vez que a Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) oferece cursos livres e nível técnico em Música de forma gratuita. Mesmo consciente de que a instrução musical formal é facilitada no Maranhão, é necessário haver cuidado para que a redação do teste contemple o maior número possível de perfis musicais, passando pelo formal, informal e não-formal – neste último considerando os casos de alunos que possuem professores particulares de Música.

Critérios e questões

Segundo o último Edital do Teste de Habilidade Específica em Música da UFMA, o processo consistiu em duas etapas distintas:

6. A **Etapa Teórica**, a ser realizada na **Sala de Música 1**, de caráter classificatório e duração máxima de 30 minutos, consistirá em um teste escrito com 5 (cinco) questões discursivas que envolverão apreciação e percepção musical (...)
10. A **Etapa Prática**, a ser realizada nas **Salas de Música 2 e 3**, terá caráter eliminatório e duração máxima de 5 (cinco) minutos para cada candidato, devendo o candidato executar uma obra musical dentre as duas opções abaixo:
 - a) Leitura e interpretação de uma peça escrita em notação musical, escolhida dentre as que forem disponíveis ao candidato no momento, com direito a até 1 (um) minuto de leitura silenciosa;
 - b) Execução de uma peça memorizada ou com partitura de livre escolha, com até 1 (um) minuto de arguição sobre a estrutura da peça e aspectos que levaram o candidato à escolha desta peça para execução. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011a, p.1-2)

Ao optar por questões discursivas, a avaliação é mais eficiente, pois haverá mais elementos para avaliar os saberes musicais do candidato. Ainda, entende-se aqui que a prática de Instrumento ou Canto é um pré-requisito indispensável para qualquer educador musical, justificando a exigência da etapa prática. É possível perceber na redação do Edital duas possibilidades de escolha: pela leitura à primeira vista de um trecho musical ou pela execução de uma peça memorizada. Esta estratégia foi definida para que o perfil do músico prático seja contemplado, pois caso não leia partituras, poderá demonstrar proficiência no instrumento. Ainda, a prática da peça memorizada favorecerá também os candidatos que estiverem cursando o nível técnico, podendo os mesmos executar peças do repertório estudado. Sobre o músico prático, este terá habilidades musicais internalizadas, como perceber corporalmente pulsações e métricas (*eurritmia*) e noções intuitivas de percepção musical e *audiação*, sendo seu aprendizado muito mais rápido em relação a candidatos que não possuem nenhum contato musical precedente:

À medida que os alunos escutam e executam uma vasta gama de trechos musicais, escutam também e executam entre si padrões tonais e rítmicos; em alguns casos, o professor estabelece a tonalidade ou a métrica e os alunos fazem a audiação dos padrões nessa sintaxe. Outras vezes, os alunos assimilam os padrões numa tonalidade ou métrica que, seguidamente, eles próprios identificam. Outras vezes ainda, podem cantar, entoar, ou passar para padrões tonais ou rítmicos familiares, ou mesmo dar resposta a padrões que não lhes são familiares. Em breve, estarão a criar ou a improvisar padrões e até música da sua autoria. Só depois de um número suficiente de padrões lhe ser familiar, através da audição e da execução, é que os alunos passarão então a escrever e a ler em notação, padrões e formas musicais mais amplas. (GORDON, 2000, p.4-5)

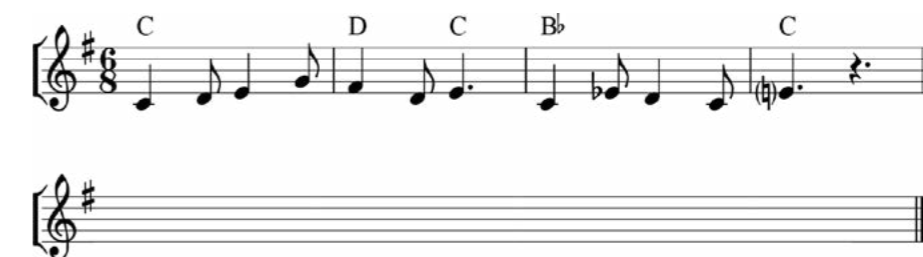
Assim, de forma análoga ao caso dos “alunos” mencionado por Gordon, concebe-se que o músico prático já possui familiaridade com diversos padrões musicais, cabendo ao teste ser elaborado de forma a detectar estas competências. Sendo assim, observemos os critérios de avaliação das notas disposto no Edital:

14. Para computar a nota final, será atribuída uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) para a Etapa Teórica e 0 (zero) a 5 (cinco) à Etapa Prática, sendo que para que o candidato seja considerado **Apto**, a soma destas notas deverá ser igual ou superior a 5 (cinco) em um máximo de 10 (dez) pontos.
15. O candidato que obtiver nota igual ou superior a 4 (quatro) na Etapa Prática será automaticamente considerado **Apto**, não sendo necessário considerar a nota da Prova Teórica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011a, p.2)

Assim, o teste privilegia candidatos que obtiverem um desempenho de ótimo a excelente na prova prática. No caso do músico prático, o mesmo não correrá o risco de ser reprovado na prova escrita – cujas questões exigem conhecimentos oferecidos somente em escolas profissionais de Música, como leitura e teoria musical. Por sua vez, o candidato que obtiver uma performance média poderá demonstrar conhecimentos teóricos satisfatórios, assumindo-se que o mesmo possua um perfil mais equilibrado entre teoria e prática. Este é o perfil esperado para alunos dos cursos livres e básicos de escolas especializadas.

A primeira questão teórica do teste aplicado na UFMA no Vestibular do 2º Semestre de 2011 é a seguinte:

Escute atentamente a gravação (Áudio 1).
Continue a partitura da melodia abaixo com os elementos musicais que você percebeu:



(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011b, p.1)

Este tipo de questão – discursiva, que envolve leitura de partitura e cifragem popular – faz com que o elaborador tenha em mente as seguintes implicações para o público-alvo:

- A notação musical tradicional se direciona ao candidato que frequenta uma escola especializada em Música, podendo o mesmo escrever trechos percebidos da melodia;
- A cifragem popular se direciona ao músico prático ou candidato familiarizado com a linguagem da Música Popular, podendo então perceber e escrever as cifras.

Ainda, o exemplo musical foi elaborado com base em frases musicais simétricas do tipo “pergunta e resposta”. Sendo assim, caso o candidato perceba as estruturas, poderá deduzi-las, sendo possível diagnosticar um tipo estrutural de percepção musical e não “nota-a-nota”.

Outro tipo de questão, baseada em ditado de alturas e durações, foi aplicada no teste do 1º Semestre de 2012:

Ouçã com atenção ao som reproduzido (Áudio 2). Sabendo que no gráfico abaixo o eixo vertical indica a Frequência e o eixo horizontal indica o Tempo, desenhe uma possível representação para o som percebido:



(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011c, p.1)

Lembrando que os candidatos às vagas da Universidade devem, necessariamente, ter cursado toda a Educação Básica e deverão realizar as provas das demais disciplinas do vestibular – fato que poderá prejudicar o acesso ao curso por parte dos músicos práticos – torna-se possível utilizar conceitos de outras áreas do conhecimento, neste caso Física (dimensões de frequência e tempo), Matemática (gráfico) e Biologia (extensão do ouvido humano). O conceito de frequência está diretamente ligado à concepção de grave e agudo, e de acordo com o desenho da linha, será possível avaliar se o candidato possui noções sobre a extensão da percepção humana (20 a 20.000 Hz) de acordo com o posicionamento relativo das linhas. Todavia, o mais importante aqui é avaliar relativamente alturas e durações – se o candidato detectou que o som se tornou mais grave ou agudo, se houve repetições de um som na mesma altura, se sua duração é curta ou longa ou se houve momentos de silêncio.

Com relação a conhecimentos de História da Música e Organologia, foi o objetivo da seguinte questão averiguá-los:

Ouçã com atenção a música (Áudio 3). Que instrumentos são estes? Você sabe se eles pertencem a algum grupo ou família de instrumentos? Em que estilos musicais eles são mais utilizados?

(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011c, p.1)

O trecho musical apresentado no áudio desta questão é a exposição da Fuga da Suíte em Tango para Piano solo de Astor Piazzolla, transcrita para Violino, Viola e Violoncelo. Ao reconhecer auditivamente os instrumentos utilizados, o candidato poderá indicar os estilos musicais e formações instrumentais características, exigindo conhecimentos de História da Música intermediados pela percepção musical. Abaixo, temos uma questão semelhante, voltada à Música Popular:

Ouçã a sequência de peças apresentadas (Áudio 4). Marque a alternativa que contém a ordem correta dos estilos musicais das peças apresentadas:

- () Reggae, Forró, Samba, Valsa
- () Xote, Valsa, Frevo, Choro

- () Reggae, Samba, Choro, Valsa
- () Xote, Frevo, Samba, Valsa
- () Samba, Frevo, Valsa, Xote

(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011c, p.2)

Neste caso, o candidato deverá apresentar a ordenação mais adequada dos estilos musicais, na ordem apresentada pelo trecho de áudio. No Estado do Maranhão em particular, há uma grande riqueza cultural no âmbito da Música Folclórica. O Bumba-meu-Boi – possuidor de diversos “sotaques” – características associadas de formação instrumental e padrões rítmicos – o Tambor de Crioula, o Tambor de Mina e o Cacuriá são alguns dos estilos musicais nativos da região. Diante desta ideia, faz-se necessário contemplá-los, porém, é importante atentar para que o teste não seja elaborado de forma a se apoiar prioritariamente nestas manifestações culturais. Um dos objetivos do curso de Licenciatura em Música é estabelecer pontes entre os estilos musicais mais próximos da sociedade em um determinado local e as demais manifestações culturais, sendo fundamental a manutenção das práticas culturais de outras épocas e regiões.

Por último, apresentam-se em seguida algumas concepções relativas à elaboração da prova prática. Seguem abaixo três dos trechos apresentados aos candidatos que optarem pela leitura à primeira vista:

(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2011d, p.1-2)

Os exemplos musicais que tem sido utilizados nos testes da UFMA adotam características estilísticas da música tradicional do Nordeste, entre elas o uso do modalismo, notas repetidas e arpejos de tétrades com sétima menor. Outra característica é o uso de ligaduras de frase, de forma a guiar o entendimento da frase musical e,

consequentemente, das estruturas fraseológicas. Alguns trechos possuem variações de dinâmica, e todos possuem indicação de andamento e cifra popular, sendo este último para utilização opcional de um instrumento harmônico como acompanhamento. São oferecidas leituras nas claves da Fá e Sol, bem como uma leitura rítmica a ser adotada exclusivamente por candidatos executantes de bateria e percussão. O objetivo desta prova é perceber a capacidade de controle do candidato sobre sua execução, implicando no diagnóstico tanto do entendimento musical quanto do controle motor e da resposta visual aos elementos estabelecidos na partitura, tratando-se de um complexo agregado de habilidades. No caso da execução memorizada, subentende-se que o candidato possuirá maior familiaridade com a peça que está sendo executada, bem como um maior amadurecimento das questões técnicas e psicomotoras da execução instrumental. Dessa forma, os avaliadores deverão ser mais rigorosos nesta última situação, em observância a tais aspectos.

Finalização

Conforme visto neste trabalho, o processo de elaboração das provas e a definição dos critérios é complexo, tendo em vista que uma simples questão envolve maiores reflexões sobre seu público-alvo, envolvendo fatores políticos e socioculturais. Especificamente em relação à UFMA, o modelo de seleção adotado – o Sistema de Seleção Unificado – ainda traz sérios problemas, uma vez que o mesmo não é compatível com cursos que exigem a adoção de Testes de Habilidade Específica:

9. Finalizando, informamos:

(...)

ii – Cursos na modalidade EAD (ensino a distância) e cursos que exijam prova de habilidade específica **não poderão** ser ofertados por meio do SisU.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.2)

Trata-se de um problema interno de ordem administrativa que tem comprometido a elaboração do teste na UFMA há quatro anos, discutido em oportunidade anterior (CERQUEIRA, 2010). Ao mesmo tempo em que o curso de Música faz parte de uma grande Instituição Federal de Ensino Superior – o que justifica a padronização dos critérios de seleção – existem particularidades da área que devem ser respeitadas. Caso contrário, as atividades pedagógicas estarão seriamente comprometidas, prejudicando o exercício pleno do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Ainda, Gardner reforça que a inteligência musical é um tipo de habilidade cognitiva especial (GAMA, 1998, p.2-3), devendo haver sua devida consideração em sistemas avaliativos.

Por fim, ressalta-se a importância de se fazer um trabalho multifacetado que não se restrinja somente a questões pedagógico-musicais, considerando de forma equilibrada as políticas públicas educacionais, a realidade sociocultural da região, o público-alvo pretendido e a qualidade da educação superior. A partir da formação de educadores musicais competentes, capazes de criar espaços e reivindicar seus direitos perante a sociedade, teremos um sólido crescimento regional da área de Música.

Referências

CERQUEIRA, D. L. *Considerações sobre o Teste de Aptidão Musical e o Sistema de Seleção Unificado na Universidade Federal do Maranhão*. In: Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. Natal: UFRN, 2010.

ESPERIDIÃO, N. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Música do IA/UNESP, 2003.

FUCCI AMATO, R. C. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de Música na educação brasileira*. Revista Opus, v.12. Goiânia: ANPPOM, 2006, p.144-166.

GAMA, M. C. S. S. *A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a Educação*. Disponível em <http://www.aspat.kit.net/inteligenciasmultiplas.pdf>, 1998.

GORDON, E. *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ofício nº 17 MEC/SESu/DIPES*. Brasília, 09 de Maio de 2011.

ROCHA, A. C. *O Profissional da Música em Fortaleza*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-profissional-da-musica-em-fortaleza/48305>, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Educação Musical – Licenciatura: Projeto Pedagógico para Implantação (Campus do Cariri)*. Fortaleza: UFC, 2009. Disponível em <http://www.prograd.ufc.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Edital nº 179/2011 – PROEN (Teste de Aptidão Musical)*. São Luís: UFMA, 2011a.

_____. *Teste de Aptidão Musical 2011/2º: Etapa Escrita*. São Luís: UFMA, 2011b.

_____. *Teste de Aptidão Musical 2012/1º: Etapa Escrita*. São Luís: UFMA, 2011c.

_____. *Teste de Aptidão Musical 2012/1º, Etapa Prática*. São Luís: UFMA, 2011d.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA. *Música: Projeto Político-Pedagógico UAB | UNB | 2009*. Brasília: UnB, 2009. Disponível em <http://uab.unb.br>.

URGEL, C. *Perfil do curso de graduação em Música*. Disponível em <http://www.musica.ufmg.br/clauidiourgel/Profic>, último acesso em 31/03/2012.

Implantação da disciplina Música no Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Sabrina Linhares Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE (Campus Canindé)
sabrinalgomes@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo representa a fase inicial da pesquisa sobre a implantação da disciplina de Música no Ensino Médio Profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campos Fortaleza, nos então nomeados Cursos Técnicos Integrados. Serão apresentadas as bases legais do ensino de Arte no Brasil que regem a implantação da disciplina Música em parceria com a disciplina Arte no primeiro semestre letivo de cada curso de nível médio de tal instituição federal de ensino. Em seguida, uma breve reflexão sobre o ensino de Arte no Ensino Médio e os embasamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Música. Além de apresentar os direcionamentos da disciplina, serão discutidos os Procedimentos Pedagógicos em Música: conteúdos, métodos e avaliação que estão sendo considerados para a implantação da Música no Ensino Médio do IFCE – Campus Fortaleza.

Palavras-chave: música, disciplina, ensino médio.

1- A Arte na Legislação da Educação Básica

Na Política Educacional Brasileira, temos como principal lei vigente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que explicita em seu Art.26 que os currículos da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) devem possuir uma base nacional comum, sendo a mesma complementada por uma parte diversificada que será escolhida de acordo com as características regionais e locais da escola e dos alunos. Merecem destaque ainda, nesse mesmo artigo: o parágrafo segundo, que assegura que o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica para promover o desenvolvimento cultural de nossos alunos; e o parágrafo sexto, que assegura que a música deverá ser conteúdo obrigatório no ensino de arte, mas não exclusivo. Devemos considerar também outras duas leis que influenciam diretamente no ensino de Arte em nosso país: a Lei 12.287/10 que valoriza as expressões regionais no ensino de Arte e a Lei 11.645/08 que torna obrigatório os estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, os quais devem ser ministrados especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História.

A Lei 11.769/08 que incluiu o parágrafo sexto no Art. 26 da Lei 9394/96, permanece em constante debate entre os educadores musicais, profissionais da educação, sociedade e órgãos públicos no nosso país. Embora muitos interpretem que a disciplina de música deverá ser obrigatória a partir de tal lei, ela infelizmente foi redigida e aprovada de modo a garantir apenas a obrigatoriedade do conteúdo de música na disciplina de Arte, esta sim sendo obrigatória. Porém, seguindo o princípio da autonomia escolar, cada instituição de ensino poderá escolher as disciplinas que formarão a parte diversificada do currículo e distribuí-las na carga horária escolar, podendo então ser implantada a disciplina de música tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio ficando sua implantação a critério da instituição de ensino. Devemos lembrar o que defende Sobreira (2008), a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública representa um momento histórico para a Educação Brasileira.

Ainda sobre a Lei 11.769/08, é importante ressaltar que a mesma sofreu o veto do Art. 2º, que previa a alteração do Art. 62 da LDB(Lei 9.394/96), no Título VI: Profissionais da Educação, com o acréscimo da seguinte redação: “ Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” . Foram apresentadas as seguintes justificativas para o veto do Art. 2º da LDB vigente, na Mensagem nº 622, de 18 de agosto

de 2008: falta de clareza no significado do termo ‘formação específica na área’; a existência de diversos profissionais atuantes em tal área sem formação acadêmica ou oficial em Música, que são reconhecidos nacionalmente e poderiam estar impossibilitados de ministrar o conteúdo de música; a exigência considerada além da definição de diretriz curricular, que estabelece uma formação específica para a transferência de conteúdo, quando não há essa exigência para nenhuma outra área (Matemática, Português, Física, Biologia, etc). Permanece então inalterado o Art. 62 da Lei 9.394/96, com a seguinte redação:

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

Porém, pelo direito de autonomia escolar garantido pelo Art. 15 da mesma lei, que assegura às unidades escolares de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, as instituições de ensino podem delimitar o campo de formação dos profissionais a serem admitidos para a função de magistério em qualquer disciplina a ser ministrada na unidade escolar.

2- O Ensino Médio e a Arte

O Ensino Médio é descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000) como lugar de formação e desempenho social do cidadão, formação da identidade e da consciência de uma sociedade multicultural. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro devem ser organizados na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade. As Diretrizes defendem ainda a identidade, diversidade e autonomia, aliadas a um currículo voltado para as competências básicas, para a intertextualidade e para a contextualização.

Pensando no novo Ensino Médio a Arte representa uma importante aliada para esse processo formativo. Com a Lei 9.394/96, a Arte torna-se obrigatória, mas é fundamental considerar a importante reflexão de Duarte Jr. (1996), de que a inclusão da Arte deve ser fundada na construção de um sentido pessoal para a vida de cada educando, pois a Arte incluída apenas por obrigação nos currículos escolares torna-se apenas uma disciplina a mais.

De acordo com as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), a disciplina de arte deve compor a organização do currículo do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais – PCN+ (2002), a metodologia adotada nos estudos da Arte no ensino Médio deve promover uma educação multicultural, que vise promover a alfabetização cultural dos alunos na vivência das diversas linguagens artísticas. Já a avaliação em Arte precisa ser contínua, formativa e diversificada ao longo do período letivo, através de práticas cotidianas com base nas habilidades e competências da disciplina.

3- Parâmetros Curriculares e o Ensino de Música no Ensino Médio

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000), dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte, são apresentadas as competências e habilidades pertinentes ao Ensino de Música: a realização de produções artísticas individuais e coletivas; a apreciação dos produtos de arte na linguagem musical, a fim de desenvolver a fruição e a análise estética; a análise, a reflexão, o respeito, a preservação e a valorização das diversas manifestações musicais que são utilizadas pelos mais diferentes grupos sociais e étnicos, contemplando a interação com o patrimônio nacional e internacional.

Segundo os PCNEM (2000), os alunos do Ensino Médio devem ser capazes de fazer e criar improvisações, composições, trilhas sonoras e outros, utilizando os mais diversificados instrumentos musicais, incluindo a voz; desenvolver registros gráficos convencionais ou não para escrever e ler partituras, tanto quanto empregar registros sonoros em áudio, rádio, vídeo e outras mídias; interpretar músicas de diferentes manifestações musicais de caráter erudito ou popular, considerando nossas influências culturais indígenas, europeias e africanas; fazer análise crítica e estética de músicas de vários gênero, estilos e culturas, com conhecimento e vocabulário musicais; utilizar os conhecimentos de “ecologia acústica” e “paisagem sonora”, seguindo os estudos do teórico musical Shafer; aplicar contextualização sócio-histórica nas manifestações musicais; ter conhecimento, sabendo identificar e estabelecer relações entre as funções dos criadores musicais, sejam eles: regentes, arranjadores, intérpretes, compositores e outros profissionais envolvidos com a música; saber lidar criticamente e conviver com o repertório musical do século XX em suas variadas vertentes.

Para desenvolver, no Ensino Médio, as competências e habilidades apresentadas, os alunos precisam ter desenvolvido no Ensino Fundamental as devidas competências e habilidades apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (1997). Mas, infelizmente, isso pouco aconteceu desde a implementação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), devido a falta de empenho ou de capacitação da maioria dos professores de Arte do Ensino Fundamental. De tal forma, os professores de Arte do Ensino Médio devem primeiramente suprir possíveis carências decorrentes do ensino de música insuficiente no Ensino Fundamental, trabalhando as áreas propostas pelos PCN (1997) relacionadas à Música: Comunicação e Expressão em Música, Apreciação Significativa em Música, Análise da Música como Produto Cultural e Histórico. Os PCN (1997) afirmam que, no Ensino Fundamental, os alunos devem aprender a valorizar a música no tempo e na história.

De acordo com os PCN (1997), os PCNEM (2000) e os PCN+(2002), além de levar os alunos a um progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico e tímbrico no processo de improvisar, compor e interpretar, o professor deve possibilitar a apreciação musical, permitindo que seus alunos explorem, pesquisem, improvisem, componham e interpretem músicas de diversas naturezas, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico, capacidade de análise e síntese.

4- A disciplina de Música no Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará –IFCE

Segundo Sobreira (2008, p.48) “o valor que é atribuído ao ensino de música na escola depende da concepção vigente a respeito das funções da música na formação do indivíduo”. Considerando a música como poderoso instrumento educativo e transformador, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) –

Campus Fortaleza, decidiu implantar a disciplina Música nos cursos de Ensino Médio, nomeados na instituição como Cursos Técnicos Integrados.

Os Cursos Técnicos Integrados do IFCE representam uma modalidade de cursos da Educação Profissional, são destinados aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e ofertam na grade curricular disciplinas do Ensino Médio e disciplinas específicas da área profissionalizante, com duração de quatro anos, divididos em oito semestres letivos, totalizando 3800 horas. Atualmente cada Curso Técnico Integrado da instituição conta com uma disciplina de Arte, de caráter obrigatório, ofertada no primeiro semestre, com duração de 40 horas. Com a implantação da nova disciplina voltada para o ensino de música, cada um dos cursos de nível médio, além de contar com a disciplina de Arte, passará a contar com uma disciplina nomeada Música, também ofertada no primeiro semestre de cada curso, de caráter obrigatório e com duração de 40 horas.

A ementa da disciplina defende a importância da linguagem musical como instrumento de participação política, social e cultural. Considerando os recursos de informação, comunicação e interpretação da música, valoriza a apreciação, reflexão e prática musical buscando a conscientização musical dos alunos.

Os professores do Curso Técnico em Instrumento Musical, antigo Curso Técnico em Música, do Departamento de Artes e Turismo do IFCE – Campus Fortaleza, são os responsáveis pela criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina de Música dos Cursos Técnicos Integrados. O PUD da disciplina foi desenvolvido no período de janeiro de 2012 a março de 2012, contando a fase de levantamentos das referências e reuniões de elaboração.

Seguindo o princípio da autonomia escolar, defendido pelo Art.15 da LDB, mesmo considerando o veto do Art. 2º da Lei 11.769/08, o profissional que ministrará a disciplina de Música do Ensino Médio do IFCE – Campus Fortaleza, deverá ter formação na área de Música, curso superior de Licenciatura em Música. Os trâmites para a seleção profissional de dar-se-á no ano letivo de 2012, para que a disciplina seja iniciada no segundo semestre do ano letivo de 2012.

Com tal postura, o IFCE – Campus Fortaleza segue o posicionamento defendido por Penna (2008) de que diante das diversas realidades dos contextos educacionais do Brasil, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem e exploram as possibilidades locais do que os atos legais de alcance nacional, sendo o grande desafio a ocupação dos espaços possíveis com práticas significativas.

5- Procedimentos Pedagógicos em Música: conteúdos, métodos e avaliação

Conforme as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), cumprindo a Lei 11.769/08 que torna explícito que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do ensino de Arte.”, o Ensino de Música deve ser organizado na disciplina de Artes no Ensino Médio. É importante salientar que não há empecilho para a criação de uma disciplina de Música que estabeleça constante relação com a disciplina de Arte. Porém, a criação de uma disciplina de Música de maneira exclusiva, autônoma e afastada das outras Artes, descumpra a própria Lei 11.769/08, que ressalta o caráter não-exclusivo da Música no ensino de Arte.

A Música, nas Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), é apresentada entre os conteúdos de Arte no 1º, 2º e 3º ano, compondo o 4º Bimestre de cada ano, juntamente com o conteúdo Arte Afro-Brasileira. Tal divisão serve como base para a criação da matriz curricular de Arte de cada unidade escolar (de

caráter municipal, estadual ou federal), seguindo o princípio da autonomia escolar, que garante que a escola defina em que séries quais e como serão trabalhados os conteúdos de Arte, a carga-horária destinada à Arte, os projetos e programas no contra-turno criados para complementar o ensino de Arte, entre outros, de acordo com a realidade de cada ambiente escolar.

De acordo com as Matrizes Curriculares do nosso Estado, o conteúdo que deve ser trabalhado no Ensino Médio das Escolas Públicas do Estado do Ceará (municipais, estaduais ou federais) relacionados à Música são: Fundamentos Conceituais; Elementos da Música (timbre, melodia, harmonia, ritmo); Correntes, Gêneros e Estilos Musicais; Instrumentos Musicais (convencionais e não-convencionais/ classificação e diversidade); História e Contextualização de obras e autores (regional, nacional e universal); Fundamentação Histórica; Hinos Oficiais; Composição literária e musical; História e Contextualização da Música.

De acordo com Selbach (2010), o conteúdo na escola deve ser o meio no qual o aluno desenvolverá sua capacidade, exercitando sua competência e colocando em prática as habilidades que foram aprendidas por ele. Ferraz e Fusari (2010) ressaltam que, a respeito das escolhas dos conteúdos escolares em Arte, é de fundamental importância optar por aqueles considerados mais significativos para a formação do cidadão contemporâneo. Com relação ao ensino de Música, Bastian (2009, p.20) alerta que “mudanças fortes e alucinadamente velozes das condições de vida culturais, civilizacionais, tecnológicas, econômicas e profissionais conduzem atualmente a uma drástica mudança nas exigências formativas.”

No ensino de música devem ser priorizadas as vertentes: ver, fazer e contextualizar, tendo como fio condutor a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e sua prática deve ser pautada nos eixos da aprendizagem propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O ensino de música precisa ser desenvolvido dentro e fora da sala de aula, podendo ser seu trabalho complementado por projetos de ampliação da jornada escolar, visando promover uma aprendizagem significativa. A avaliação em Música precisa ser contínua, ao longo do período escolar, através de práticas cotidianas com base nas competências e habilidades propostas pelos PCN (1997), PCNEM (2000), PCN+(2002).

No IFCE, os conteúdos da disciplina de Música estarão divididos em cinco pontos: Aspectos constituintes da Música; Codificação do material musical; Conceito de Música – reflexões; A Música nas várias culturas; Música Brasileira e sua diversidade. A metodologia de ensino da disciplina deverá se desenvolver em três perspectivas: reflexão, observação e realização, através de aulas expositivas que deverão gerar diálogos críticos e estudos dirigidos de textos, bem como apreciação orientada de material didático selecionado, além de práticas vocais e corporais dos elementos musicais. O processo avaliativo deverá ser dividido em provas bimestrais, sendo a prova escrita elaborada com base na apreciação auditiva, buscando contemplar aspectos teóricos, perceptivos e reflexivos sobre o conteúdo abordado no semestre letivo; e sendo prova prática elaborada com base nos experimentos coletivos desenvolvidos durante as aulas do semestre letivo.

6- Considerações Finais

Diante da legislação educacional brasileira relativa ao ensino de Arte e de Música, das diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, propostas pelos PCN (1997), PCNEM (2000) e PCN+ (2002), e diante dos inúmeros questionamentos e reflexões a respeito dos benefícios da implantação de

uma disciplina voltada para o ensino de música de caráter obrigatório no ensino básico, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), no ano de 2012 iniciou o processo de implantação da disciplina Música no Ensino Médio.

O processo de implantação da disciplina Música, nos Cursos Técnicos Integrados, Ensino Médio do IFCE, devido a sua importância para o ensino de música no Ceará, será acompanhado por essa pesquisa que tem como fase inicial a criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina de Música do Ensino Médio e a escolha do perfil do profissional que será responsável por ministrar as aulas da disciplina. A pesquisa seguirá com a seleção do professor de Música, a preparação das aulas do semestre inicial da disciplina e o acompanhamento dessas aulas no segundo semestre do ano letivo de 2012, contando com análises do professor e com posicionamentos dos alunos. Todas as fases da pesquisa deverão resultar em reflexões a serem estudadas posteriormente.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM**, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Línguas, Códigos e suas Tecnologias (MEC-SEMTEC, Brasília, 2002).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 1996. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.645/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 12.287/2010**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a valorização das expressões regionais no ensino de arte na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1>. Acesso em: 14 jan. 2012.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** 8ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **A Arte na Educação Escolar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PENNA, M. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola**: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

SEDUC-CE. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Ceará – Metodologias de Apoio**: Área de línguas, códigos e suas tecnologias. Fortaleza, SEDUC, 2008.

SELBACH, Simone [et al]. **Arte e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da Música nas escolas públicas**. *Revista da Abem*, Porto alegre, n.20, p.45-52, set. 2008.

O CHORO NA CIDADE DE FORTALEZA/CE: *HABITUS* E FORMAÇÃO MUSICAL

Patrick Mesquita Fernandes
Universidade Federal do Ceará
patrickmesquita@gmail.com

Resumo: O presente artigo é um recorte do primeiro capítulo do meu projeto de pesquisa que busca refletir como se deu a minha formação como flautista de música instrumental, especificamente do gênero Choro. Um relato de experiência que aborda as estratégias de aprendizagem por mim engendradas para a apropriação dos conhecimentos de um instrumento musical, a flauta transversal, e dos códigos musicais característicos do Choro. Fazendo uma análise da minha própria trajetória de formação à luz dos conceitos teóricos desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (*habitus*, campo e capital), procuro manter um diálogo com as ideias dos educadores Paulo Freire e Keith Swanwick, com o intuito de desenvolver reflexões sobre os possíveis modos de aprendizagem musical.

Palavras-chave: Trajetória pessoal, práticas pedagógico-musicais, contextos não-escolares.

Introdução

O presente artigo é, em grande medida, fruto de questionamentos que surgiram a partir da minha atividade musical como flautista e pesquisador de um gênero musical cuja notoriedade e excelência estética são reconhecidas ainda hoje. Portanto, o exercício do Choro como prática musical legitimadora e formadora de um *habitus* musical, bem como as estratégias de ensino e aprendizagem da flauta transversal, e do gênero como um todo, serão os temas explorados neste trabalho.

Trajetoária de formação

Minha trajetória musical teve início em uma escola da cidade de Fortaleza quando eu ainda cursava o ensino básico. Aponto como marco inicial, a primeira vez em que a banda formada por jovens estudantes da escola se apresentou na hora do recreio. Perceber distintas sonoridades, variados instrumentos musicais, e estudantes da minha idade conduzindo um grupo musical foi uma experiência significativa. Aquele dia ficou gravado em minha memória.

Após as aulas e nos intervalos das atividades, os colegas de sala de aula que sabiam tocar violão me auxiliavam através de uma prática informal de ensino. Foi desse modo que comecei a tocar os primeiros acordes e compreender o ritmo e o dedilhado aplicado ao violão.

Aprender algo observando os amigos tocarem é uma das quatro formas de aprendizagem musical destacados por Rogério (2008, p.59):

Entre amigos – Fagner declara suas experiências com colegas do quarteirão que já sabiam fazer pestanas e posteriormente a importância do aprendizado olhando tocar o baiano Piti, que também foi apontado por outros sujeitos como referência artística; Ricardo Bezerra registra a busca do aprendizado *brechando* os acordes *bossanovísticos* de Rodger e o virtuosismo técnico de Cirino; e Tânia Cabral diz ter aprendido violão no *olhômetro*, vendo os outros tocarem.

Outros contatos com música ocorreram durante minha adolescência. Além das inúmeras “bandas de garagem” formadas por amigos de condomínio, ouvir as canções acompanhadas pelo grupo musical da igreja de São Gerardo nas missas dominicais também contribuíram expressivamente para o meu interesse pela arte dos sons.

A partir dessas experiências, iniciei os estudos em casa almejando uma vaga em uma instituição pública para conseguir estudar música de forma sistemática. Então, em dezembro de 2006, decidi prestar o vestibular para o curso de Educação Musical da UFC, no qual, felizmente, no ano seguinte, iniciei minhas atividades acadêmicas.

Ao entrar no curso decidi estudar um instrumento que não estava disponível no currículo da graduação, a flauta transversal. No mesmo período, um colega de sala também começou a estudar o mesmo instrumento e foi trocando informações diariamente com este colega, observando e repetindo exercícios através de uma prática informal de estudos que percebi significativos avanços na técnica e na qualidade do meu sopro.

Nas férias de julho de 2007, participei do IV Festival de Música na Ibiapaba¹²¹. Foi naquele clima serrano que vivenciei a atmosfera do Choro ativamente. Durante a noite, ao término das atividades, a alegria das rodas de Choro espalhadas pelas pracinhas não me deixava dormir. Para mim, um iniciante na magia da música, visualizar tantos “chorões¹²²” executando peças consagradas se transformou em um ritual sonoro que me enfeitava cada vez mais.

De volta à Fortaleza, fui convidado para fazer parte do Grupo de Flautas da UFC, que chegou a gravar o disco “O Tom do Chico”, e, posteriormente, para participar também como flautista de outro projeto da universidade, a Orquestra de Sopros. No ano seguinte, em 2008, após o Festival de Ibiapaba, um fato importante ocorreu dentro do ônibus que trazia os alunos de volta à Fortaleza. Decidimos marcar um grande reencontro dos chorões que ocorreria duas semanas após o festival. Tais encontros, que tinham como objetivo o estudo e a convivência musical duraram cerca de quatro meses e ocorriam sempre aos sábados, no período da tarde.

Esses episódios marcaram a minha história de formação musical e despertaram meu interesse sobre as estratégias que temos que engendrar para desenvolver os conhecimentos que queremos adquirir. É importante ressaltar que, desses encontros, a comunhão de pensamentos, os contatos firmados com novos colegas músicos, e o aprendizado prático foram valiosos ensinamentos que serviram para o meu amadurecimento musical.

As práticas artísticas de uma comunidade são, certamente, consubstanciações estéticas das relações que se estabelecem nesse mesmo ambiente social. Tais práticas, ao mesmo tempo, refletem a sua própria condição, seu status, dentro das instituições que estruturam o jogo societário. Se a obra de arte inspira-se na realidade anunciando e denunciando e, conseqüentemente, legitimando a própria realidade, condiciona as possibilidades de expressão estética, conferindo-lhes, ou não, legitimidade. (MATOS, 2008, p.99).

Em decorrência dos encontros de sábado com os amigos e do entrosamento que estava se constituindo por afinidade entre os sujeitos mais assíduos do grupo de estudo, eis que surgiu em 2009 o grupo “Choro da Aldeia”, a minha primeira experiência como solista de um regional¹²³. Nosso grupo gravou três faixas para participar do processo de seleção da 1ª mostra competitiva de Choro do Ceará, dentro da programação principal do evento “*Mel, Chorinho e Cachaça*”, que ocorreu em abril de 2009. Conseguimos ser selecionados para o evento, o que nos possibilitou contato com músicos de vanguarda do gênero como os integrantes do grupo carioca “Época de Ouro”, além de músicos da nossa terra como o bandolinista Jorge Cardoso e o grupo “Choro Cearense”.

121 O festival de Música na Ibiapaba é um evento que acontece nas férias de julho no município de Viçosa do Ceará, interior do Estado, oferecendo oficinas para estudantes de música.

122 Nome dado ao Instrumentista que toma parte num regional de Choro (CAZES, 1998)

123 Terminologia utilizada por Cazes (1998) para designar a formação instrumental de um grupo de choro composta por violões, cavaquinho, percussão e algum instrumento solista.

Sobre o Choro

O Choro surgiu no final do século XIX como uma das consequências artísticas de uma série de fatos importantes. Segundo Tinhorão (1991) e Cazes (1998) a abertura dos portos, no início do século XIX, permitiu o acesso da cultura europeia, às orquestras, instrumentos e partituras, bem como às danças de salão, que passaram a ser mais intensas.

Cazes (1998) afirma que o Choro é uma adaptação da polca. O referido autor aponta, inclusive, uma data para o início de sua história, julho de 1845, quando a polca foi dançada pela primeira vez no Teatro São Pedro, no Rio de Janeiro. Essa referida data remonta à chegada da polca, que veio da Europa para o Brasil, onde exerceu influência marcante na formação de outros gêneros:

Assim, se observamos o maxixe brasileiro, a *beguine* da Martinica, o *danzón* de Santiago de Cuba e o *ragtime* norte-americano, vemos que todos são adaptações da polca. A diferença de resultado se deve ao sotaque inerente à música de cada colonizador (português, espanhol, francês e inglês) e, em alguns casos, a uma maior influência da música religiosa. A região da África de onde vinham os escravos também influenciou, pois foram trazidas diferentes tradições musicais e religiosas por negros de tribos distintas. (CAZES, 1998, p. 15).

O referido gênero, ademais, também mistura outras danças de salão europeias como valsas e maxixes, além da forte influência dos batuques africanos dos negros escravizados. O músico brasileiro copiava a dança de salão com um sotaque mulato, influência dos batuques, e começava a tocar a música europeia com um balanço diferente.

Ao interpretar de maneira própria este repertório de música ligeira, também sob a influência do lundu e da modinha, os músicos cariocas começam a criar o Choro. Em um primeiro momento, o termo serve para designar o “sotaque” carioca emprestado ao repertório de danças europeias, referindo-se, ao mesmo tempo, à formação instrumental que tinha por base os violões, o cavaquinho e, comumente, uma flauta ou outro instrumento de sopro solista. Em pouco tempo, o Choro constituiu um gênero próprio, porém sempre mutante e apto a incorporar as influências mais diversas, uma vez que carrega, em si, o caráter de ‘maneira’ de tocar. (CAZES, 1998, p.21).

A história da música popular brasileira e, mais precisamente, do Choro é extensa e repleta de detalhes, porém, olharemos para ela tentando perceber similitudes, rupturas e continuidade com o foco deste artigo, isto é, com os processos de ensino e aprendizagem que são engendrados a partir de experiências não formais de ensino.

A formação musical

O processo de ensino-aprendizagem sobre qualquer instrumento e, especificamente voltado à flauta transversal, é algo muito discutido no campo da pedagogia musical. Ozetti (2006) ressalta que, para o professor João Dias Carrasqueira, não era necessário escrever um método de flauta para aplicar aos seus alunos, pois, segundo ele, sua metodologia de ensino consistia em criar ou indicar exercícios que dependiam da dificuldade própria de cada estudante.

Apesar de cada indivíduo possuir uma característica própria em relação à sua aprendizagem, como também uma dificuldade própria inerente à sua prática, vários métodos de grandes professores flautistas como Tafanel e Gaubert, G. Galli, M. Moyse, E. Prill, L. Hugues e Krakamp, poderiam ser sugeridos. O problema neste caso é que além de nenhum destes métodos apontarem especificamente para a solução de um problema técnico musical específico de um determinado estudante, estes não utilizam um ponto importante para a prática pedagógica de ensino:

o contexto vivenciado por eles.

Keith Swanwick relata a importância de se ensinar música levando em conta o contexto social e cultural dos alunos, utilizando-se de elementos locais para tratar de valores universais, ou como ele mesmo intitula “o espaço intermediário”:

Não recebemos cultura, meramente. Somos intérpretes culturais (...) o ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. (SWANWICK, 2003, p.45-46).

O educador Paulo Freire aponta algumas questões fundamentais sobre a aprendizagem, afirmando que esta acontece mais facilmente quando o aluno reconhece elementos da sua própria cultura nos conteúdos trabalhados, e que “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2003, p.68).

Reforçando a questão da aprendizagem informal que se encontra nas rodas de Choro, Sève (1999, p.7) afirma que:

O Choro, como outros gêneros musicais, possui códigos próprios – responsáveis por traços de sua personalidade – que geraram ao longo de sua história um ‘vocabulário’ também próprio. Contudo, pouco se conhece sobre esta matéria devido à ausência de publicações, já que predomina o método do aprendizado informal através das rodas de Choro (estas cada vez mais escassas).

O conhecimento não é um estado dado previamente, mas sim um processo complexo de adaptação ativa e criadora do indivíduo ao meio em que ele existe. É um processo que implica a articulação prática e o pensamento, entre as vivências e as representações simbólicas, entre o sujeito e a realidade em que ele se encontra.

O *habitus* e os capitais simbólicos

Segundo Costa (2010), nas artes, principalmente na música, é o conceito de *habitus* o de mais fácil percepção, pois as ações dos agentes são incorporadas em gestos e gostos musicais. Portanto, acredito ser pertinente utilizar o conceito de *habitus* para compreender a formação de um músico, os modos como este se apropria dos modos de ser, dos objetivos, e das normas do campo artístico. Isso porque,

Segundo Bourdieu, a formação do *habitus* acontece durante a socialização dos agentes, sendo esta dividida em três fases: a familiar, a escolar e aproximação de seus pares. São valores desenvolvidos e incorporados por parte de cada um ao longo da vida. Primeiro, no âmbito familiar, denominada de fase primária; depois, no contexto escolar, e por último, nos encontros entre amigos. (COSTA, 2010, p. 43).

Além do conceito de *habitus* há também o conceito de *campo*, utilizado por Bourdieu que ajuda a compreender com mais rigor a relação dos músicos entre os espaços de formação instituídos, como agentes mediadores de suas ações. No campo artístico, os músicos possuem diligência suficiente para determinar sua atividade ou conduta dentro do meio musical em que vivem, embora suas estratégias dialoguem com as regras estabelecidas como legítimas pelos integrantes do campo.

Outra terminologia utilizada por Bourdieu que se relaciona diretamente ao estudo deste objeto de pesquisa é o conceito de capital cultural, um conjunto de qualificações intelectuais incorporadas pelos sujeitos e absorvidas por eles ao longo de sua vida através da família, da escola ou universidade, e não podendo ser adquirido nem herdado sem esforços pessoais.

Além de *habitus* e capital cultural, outras terminologias definidas por Bourdieu bastante significativas para o presente estudo são o conceito de capital social e capital simbólico. Capital social são os relacionamentos sociais, amizades, obrigações, e um conjunto de contatos mobilizados ao longo da trajetória de vida do agente. Capital simbólico é o crédito conferido ao agente pelo reconhecimento relacionado às suas práticas culturais propriamente ditas, como por exemplo, apresentações em espaços musicais, parcerias de trabalho com outros sujeitos socialmente reconhecidos e bem aceitos, tudo isso com o propósito de manter ou melhorar sua posição no espaço social. Portanto, existe um acúmulo de capitais que devidamente interiorizados, geram uma posição do agente dentro do campo, sendo neste caso, o capital simbólico referido à reputação e ao prestígio.

Considerações preliminares

Saliento que entrei no curso de música da UFC “analfabeto” musicalmente, em consideração às questões específicas de leitura e entendimento da simbologia musical ocidental, como também sem conhecimentos pedagógicos para a prática do ensino de música. Após quatro anos de graduação, refletindo sobre os principais pedagogos musicais e suas teorias, da experiência em sala de aula através da disciplina de estágio, e além das outras disciplinas teórico-musicais específicas e das práticas musicais coletivas (solfejo, harmonia, contraponto, arranjo musical, canto coral, prática instrumental), concluí o curso tendo me apropriado de conceitos tanto musicais como pedagógicos que transcenderam qualquer tipo de conhecimento prévio musical que eu possuísse.

Os processos de ensino e aprendizagem mais especificamente voltada à música, conforme visto neste artigo, são diversos e possuem aspectos diferenciados e merecedores de pesquisas e abordagens específicas. Penso que tanto para se aprender, como para se ensinar música, é necessário considerar as características inerentes ao contexto social e cultural do sujeito. Portanto, tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar/universitário, estamos em constante processo de formação e ampliação do nosso capital simbólico construindo novos saberes.

Apreendi, enfim, um instrumento que não faz parte da integralização curricular do curso (a flauta transversal) de maneira autônoma, vivenciando, observando, e tirando dúvidas com pessoas que tocavam flauta e que, no meu entendimento e percepção, conheciam mais da técnica do instrumento do que eu. Chamo a atenção do leitor para esclarecer que o termo autonomia aqui utilizado se afina com o mesmo significado dado por Borne (2011) em seu trabalho sobre o ensino de música à distância (EAD). Segundo o autor, “(...) um estudante autônomo é aquele que deixa de ser um *objeto* da educação e se torna *sujeito* de seu processo de ensino-aprendizagem.” (BORNE, 2011, p. 12).

Através deste recorte de pesquisa apresentado, penso que o contexto de aprendizado inicial do músico popular em espaços não escolares deve ser considerado como uma forma legítima de se aprender música, bem como, acredito também ser possível se adquirir novos saberes musicais não curriculares em uma instituição superior de ensino de música em grupos de estudos coletivos.

Referências

BORNE, Leonardo. *Trabalho Docente na Educação Musical a Distância: educação superior brasileira*. Porto Alegre, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. IN Bourdieu, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

COSTA, Marco Túlio da. *O Violão Clube do Ceará: habitus e formação musical*. Fortaleza, CE, 2010.

ROGÉRIO, Pedro. *Pessoal do Ceará: habitus e campo musical na década de 1970*. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Um Invetário Luminoso ou Alumiário Inventado: uma Trajetória Humana de Musical Formação*. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

SETTON, M. G. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, n° 20, maior/junho/julho/agosto, 2002.

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

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

FEIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

OZZETTI, Marta Regina. *JOÃO DIAS CARRASQUEIRA: Um mestre da flauta*. Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG/2006, como requisito parcial da obtenção do título de mestre em música.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular: da modinha à lambada*. 6ª edição. São Paulo: Art Editora, 1991.

Estágio Curricular em Música e a Formação do *Habitus* Docente

João Emanuel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará (UFC)
emanoelben@gmail.com

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha Educação, Currículo e Ensino, no Eixo de Ensino de Música. A pesquisa tem como objetivo estudar o processo de formação do *habitus* docente durante o período de inserção do estudante do curso de Licenciatura em Música da UFC, com sede em Fortaleza, tendo como princípio investigar quais são os fatores que colaboram para a construção deste *habitus* com a prática docente. O referencial teórico desta pesquisa dialoga com dois autores e conceitos fundamentais: 1) Maurice Tardif, explanando sobre a construção dos saberes docentes adquirida com base na experiência de ensino e 2) Pierre Bourdieu, caracterizando o termo *habitus*, associando-o à construção do saber docente. A metodologia é do tipo qualitativa e distingue-se como um Estudo de Caso. As considerações finais apontadas demonstram que o contato com o ambiente escolar desde o início do Estágio Curricular possibilita uma aproximação gradual do estudante-estagiário com o próprio processo de construção individual na definição do gosto pela docência.

Palavras-chave: estágio supervisionado, *habitus* docente, educação musical.

Introdução

A concepção inicial desta pesquisa teve início na minha própria experiência de Estágio Supervisionado, na qual vivi os primeiros ensaios e descobertas no exercício da docência. Estagiei durante o período de dois anos¹²⁴ em duas escolas da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, tal como previsto na integralização curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFC. As dificuldades e os resultados encontrados nas diferentes situações vividas nas escolas nas quais atuei, tornaram-se pontos de investigação para análise e reflexão sobre a minha prática formativa como educador musical.

A razão por escolher focalizar o estudo no momento de inserção do estudante no Estágio Curricular, deve-se ao fato da disciplina de Estágio possibilitar o momento mais efetivo de contato com a realidade da docência escolar. O período do estágio permite grandes possibilidades articuladoras entre os aspectos teóricos dos primeiros anos de formação com a prática de ensino propriamente dita.

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, o presente estudo busca analisar, 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 aproximação do músico-educador ao se apropriar da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

Além disso, na ampliação do campo de pesquisa, comparo o trabalho desenvolvido por dois estagiários do curso de Licenciatura em Música da UFC, avaliando as características inerentes a este percurso formativo, no intuito de perceber as semelhanças e particularidades da formação desses sujeitos em relação a minha própria formação.

124 As experiências vivenciadas durante o Estágio ocorreram no período de fevereiro de 2008 a dezembro de 2009, em duas escolas da rede de ensino do município de Fortaleza, localizadas na Regional II, no turno da tarde, de terça a sexta, no horário de 13h30min às 17hs.

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral

Analisar o processo de formação do *habitus* docente junto aos estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UFC, verificando como ocorre esta apropriação a partir da aquisição das ferramentas pedagógicas por parte do estudante-estagiário.

Objetivos Específicos

- Compreender as principais trajetórias histórico-sociais do pensamento e da prática da Educação Musical no Brasil, observando a maneira como elas se configuram na cidade de Fortaleza, dando embasamento a formação proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Música da UFC.
- Refletir sobre a prática cotidiana de ensino e aprendizagem musical, destacando como ponto central do estudo, o processo de apropriação, por parte do educador musical em formação, das questões de caráter pedagógico.
- Buscar compreender as contribuições do universo escolar para a formação do educador musical, observando os aspectos no âmbito educacional, didático e pedagógico.

Pressupostos Teóricos da Pesquisa

Na tentativa de esclarecer os aspectos que estão relacionados com o momento de construção da prática docente pelo estagiário durante seu percurso de formação, dialogo no referencial teórico desta pesquisa com dois autores e conceitos fundamentais: 1) Maurice Tardif, explanando sobre a construção dos saberes docentes adquirida com base na experiência de ensino e 2) Pierre Bordieu, caracterizando o termo *habitus* e relacionando-o com a temática em estudo que é a noção de *habitus* associada à construção do saber docente.

A construção dos saberes a partir da experiência

A organização dos saberes de experiência do professor advém dos conhecimentos alcançados no 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)

De acordo com Tardif, há um conjunto de elementos que são expressos no livro *Saberes docentes e formação profissional*, no qual o autor apresenta informações que corroboram para a formação do sentimento de competência, estruturadas a partir das experiências vivenciadas. Diante disso, aponto várias citações colocadas por Tardif (2002) que complementam esta afirmação dos saberes construídos no momento da experiência docente:

[...] muita coisa da profissão [docente] se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, pelo trabalho (p.86)

[...] ações adquiridas com e na experiência (p.102)

[...] um saber-fazer remodelado em função das mudanças de práticas e de situações de trabalho. (p.106)

[...] aprender a trabalhar trabalhando (p.108)

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).

Os *saberes de formação profissional* adquiridos no decorrer do processo formativo do curso de Licenciatura em Música da UFC advêm do contato destes estudantes com experiências pedagógicas significativas, vivenciadas pela presença de disciplinas da área de Educação que perpassam a matriz curricular durante todo o curso. A construção do conhecimento pedagógico e educativo vivenciado nas disciplinas possibilita uma maior fundamentação teórica dos alunos para uma atuação coerente em sala de aula e preocupada com a qualidade do ensino musical a ser ofertado.

O conceito de *habitus* e o processo de formação do *habitus* docente

A compreensão conceitual de *habitus* nos remete ao pensamento do seu principal representante, o sociólogo francês Pierre Bourdieu. De acordo com Wacquant, o conceito de *habitus* caracteriza-se como:

[...] uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2007, p.63)

Bourdieu ainda complementa sobre a noção de *habitus*, afirmando que:

O *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constituiu o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. (BOURDIEU, 2007, p.162)

Bourdieu *apud* Wacquant (2007) assinala um conjunto de informações que contribuem para o entendimento do conceito de *habitus*: (i) resume não uma aptidão natural, mas social, que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder; (ii) é transferível a vários domínios de prática: consumo, música, alimentação, desporto, etc; (iii) é durável mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas

e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas; (iv) é dotado de inércia incorporada; (v) introduz uma defasagem e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam.

Na procura por melhor compreender a trajetória de formação do gosto pela docência, que aqui chamamos de construção do *habitus* docente, estamos utilizando à exposição da teoria de Pierre Bourdieu, explorando sobre o conceito de *Habitus* e, também, introduzindo sobre o conceito de *Campo*. Ao longo da sua existência, as sociedades criam uma espécie de mecanismo de autopreservação, denominado por Bourdieu de *Habitus*, que são um conjunto de disposições duráveis que levam os agentes a resistir e a opor-se as forças do campo. O *Campo* é o universo em que estão colocados os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que determinam os princípios do campo. Daí o fato de que quanto mais pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar a estrutura e sua posição (Bourdieu, 2004). Por isso a dificuldade para ultrapassar esses obstáculos sociais, denominado por Bourdieu como *habitus* estabelecido, deve-se ao fato de que a oposição ao campo vigente ocasiona um mal estar desse agente com o todo social, podendo gerar exclusão e incompreensão. Entretanto, é possível lutar contra as forças do campo, resistir em vez de submeter às disposições das estruturas dominantes. Graças a esse movimento de oposição as forças impositivas do *campo* é que ocorrem os avanços na Ciência e na sociedade de uma maneira geral.

O Estágio Supervisionado, por ser de caráter obrigatório para os cursos de Licenciatura em todo país, é visto como um momento crucial no processo de formação deste *habitus* docente, tendo em vista que a experiência de sala de aula força uma escolha, por parte dos alunos estagiários. O processo de formação do *habitus* docente nos estagiários depende também das atitudes prévias deste sujeito em querer assumir o papel de educador. Outro importante fator para a configuração do *habitus* docente está no PPP do curso de Licenciatura em Música como um condicionante para emergência deste sujeito, tendo como papel estimular nos estudantes o contato com atividade docente utilizando, para isso, vários caminhos pedagógicos: o afetivo, o emocional, o encanto, a atratividade, entre outros.

A noção de *habitus* associada à construção do saber docente, formulada a partir dos saberes referenciados na prática vivenciada pelos estagiários em sala de aula, contribui para o entendimento investigativo da pesquisa no que tange tanto ao processo formativo do *habitus* docente nos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFC quanto também ao processo de construção do saber docente do presente autor.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A investigação seguiu procedimentos indicados pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente estudado como fonte direta de dados. Desse modo, considera-se que as informações coletadas durante a pesquisa refletiram o modo de pensar e agir dos estagiários e dos outros agentes educativos envolvidos no que diz respeito ao processo de identificação com a atividade musical docente.

O plano de investigação escolhido para o delineamento da pesquisa é o Estudo de Caso Observacional, tendo em vista que o foco do estudo centra-se num local específico (curso de Licenciatura em Música), com um grupo específico de pessoas (Turmas de Estágio Supervisionado I e II, a partir do primeiro semestre de 2011) e escolhe um determinado aspecto para delimitação do assunto a ser estudado (O processo de formação do *habitus* docente no estagiário). O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (MERRIAM *apud* BOGDAN E BIKLEN 1994, p.89)

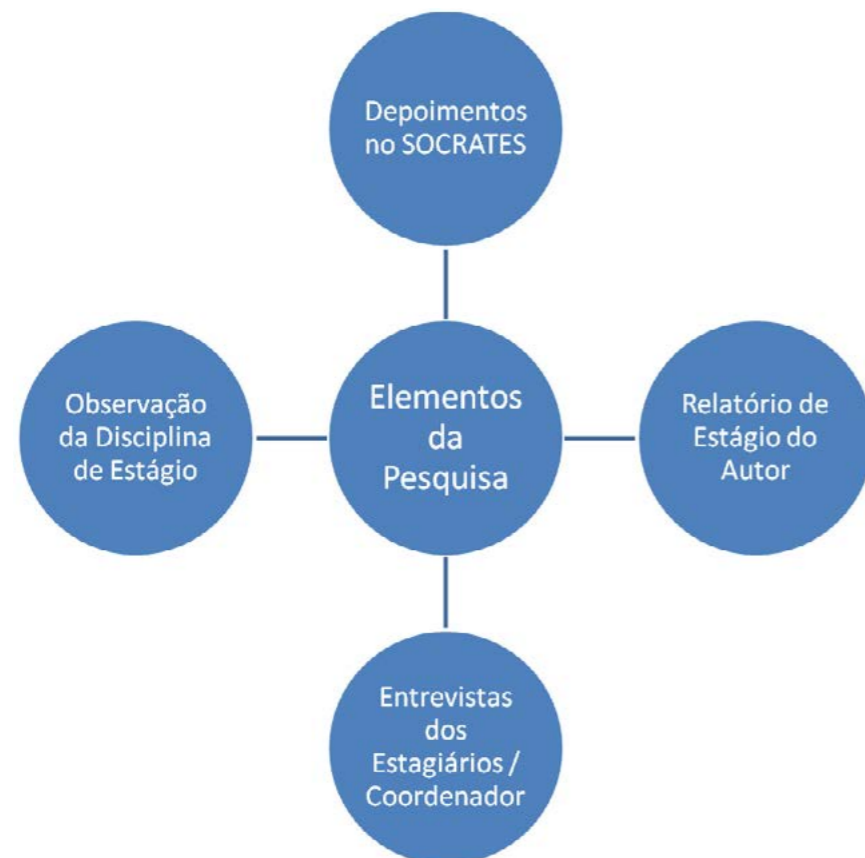
Para melhor compreensão sobre as competências inerentes a investigação qualitativa do objeto estudado, no entendimento das diversas pessoas que fazem parte do processo formação e apropriação do educador musical com o ofício de professor e na busca pelos sujeitos que têm participação ativa na construção e criação desse significado pedagógico, os dados foram coletados por meio de entrevistas e da observação em visitas e relatos de campo.

Durante o período de um ano, acompanhei o trabalho desenvolvido por dois 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 do *habitus* docente no educador musical. Também foi considerado como dado empírico a minha experiência pessoal, trazendo reflexões acerca do meu processo de formação enquanto músico-educador e estabelecendo um diálogo entre a minha vivência e as experiências formativas individuais dos sujeitos estudados.

Outro elemento a se destacar na investigação é o ambiente colaborativo do SOCRATES – Sistema On-line para criação de Projetos e Comunidades – que foi criado na UFC por uma equipe multidisciplinar e constitui-se num espaço de navegação virtual leve e fácil, onde os alunos e o professor da disciplina de Estágio Supervisionado interagem, enviando comentários e expondo as dúvidas a respeito dos temas discutidos em sala de aula.

A observação dos encontros de orientação da disciplina de Estágio Supervisionado foi, também, de suma importância na compreensão sobre como ocorre o momento formativo dos estudantes-estagiários no ambiente acadêmico e, ao mesmo tempo, permitiu visualizar, através dos depoimentos do SOCRATES e das entrevistas, como acontece na prática às atuações pedagógicas e os resultados alcançados pelos estagiários na escola, trazendo o ponto de vista dos estagiários a respeito dos fatores positivos e negativos no exercício da docência.

Em resumo, para melhor compreensão dos elementos investigados durante a pesquisa, apresento o organograma a seguir:



Considerações Finais

O conjunto das reflexões apresentadas nesta pesquisa permitiu que refletisse, de maneira aprofundada, sobre o meu próprio momento formativo no decorrer das vivências iniciadas durante o meu Estágio Supervisionado. A análise das informações coletadas na pesquisa de campo, no relatório de estágio e na experiência de estágio do autor, relacionadas ao estudo comparativo feito sobre o processo de formação docente do autor reforçam, ainda mais, a concepção de que a passagem pela disciplina de Estágio Supervisionado funciona como um “divisor de águas” na definição pela docência dos estudantes-estagiários, exigindo da parte deste uma escolha por atuar ou não na área de Educação Musical.

Por isso, a necessidade da disciplina de Estágio Supervisionado dar ênfase tanto às discussões dos referenciais teóricos que fundamentam o desempenho pedagógico, como também ao exercício da atividade prática em sala de aula, proporcionando ao estudante o contato com o ambiente escolar desde o início do Estágio Curricular e possibilitando uma aproximação gradual desse estudante com o próprio processo de construção individual na definição do gosto pela docência.

Os escritos desse trabalho são uma forma de encurtar os caminhos relacionados ao percurso de construção do saber docente nos estudantes que estão em formação, evidenciando através das descobertas levantadas na pesquisa que todos estes apontamentos expostos nas falas dos sujeitos investigados demonstram a própria construção do *habitus* docente, mesmo que em processo de constituição. As questões apresentadas, os anseios e as dúvidas adquiridas em sala de aula; a compreensão das relações internas que predominam no regimento do ambiente escolar; o entendimento dos achados pedagógicos advindos somente na experiência de ensino; enfim, todo esse conjunto de fatores pontuados acrescenta características fundamentais no processo de definição do estudante-estagiário em reconhecer-se como um educador; em enxergar um significado ao ver-se como um professor de música.

Portanto, a partir das considerações apontadas neste trabalho, é possível avaliar o processo de construção do *habitus* docente nos estudantes-estagiários durante a disciplina de Estágio Supervisionado desde que haja um engajamento por parte deste estudante com a construção pedagógica do referido *habitus*. As informações adquiridas no percurso investigativo da pesquisa confirmam que os conhecimentos vivenciados na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de música da UFC corroboram para a formação do estagiário no que diz respeito à docência. Entretanto, é preciso despertar neste estudante-estagiário um sentimento de comprometimento com a própria formação docente, tornando-o co-responsável pelos resultados alcançados na sua atuação pedagógica em sala de aula. Essa responsabilidade delegada desde o começo do Estágio Supervisionado modifica as concepções do estudante que está em formação, possibilitando-o visualizar a função do orientador da disciplina de Estágio Curricular apenas como um agente motivador na construção deste significado. Esta atitude de engajamento e preocupação com a própria formação por parte do estagiário acaba refletindo sobre o seu desempenho em sala de aula e atentando para o seu papel como um sujeito que responde pela formação musical de outros. O conjunto desses fatores leva o estudante-estagiário a assumir uma postura de pesquisador do processo formativo de seus estudantes e, conseqüentemente, auxilia-o na compreensão da sua responsabilidade social no espaço escolar relacionadas ao ensino de Música e na descoberta de si mesmo enquanto educador.

Referências

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.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WACQUANT, Loïc. *Esclarecer o Habitus*. Revista Educação & Linguagem, n. 16, ano 10, p. 63-71, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>>. Acesso em: 04 abr. 2010.

Estágio na escola de educação básica: algumas reflexões

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba

maurapenna@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta um relato reflexivo sobre nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado, em escolas de educação básica, na Licenciatura em Música. Uma primeira dificuldade é que estágio agrega conteúdos de todo o curso, envolvendo a possibilidade de dificuldades relativas a conhecimentos musicais e também à questão do nível de automatização da prática musical. No currículo da escola básica, o ensino de música tem um caráter compulsório e diferencia-se das práticas voltadas para o fazer musical, mais próximas da experiência prévia dos licenciandos, enquanto os documentos curriculares para a educação básica propõem uma educação musical que se assente nas vivências dos alunos. Finalmente, discutimos três diretrizes que adotamos nas turmas de estágio: intervir na escola com cuidado e respeito; desenvolver uma postura reflexiva em relação à própria prática pedagógica; receber retorno sobre sua atuação por parte do professor supervisor do estágio. Concluímos que, embora o estágio seja uma etapa essencial do processo de formação inicial, ele não formará definitivamente o professor de música. Mas sua função estará cumprida quando o estagiário tem consciência de que as dificuldades que serão encontradas em sua atuação profissional podem ser enfrentadas, e que a escola básica é um espaço de trabalho legitimamente seu.

Palavras-chave: formação do professor de música, estágio supervisionado, educação básica.

A atuação em sala de aula é fundamental para a aprendizagem da profissão docente, sendo indispensável no processo de se tornar professor. Deste modo, o estágio supervisionado tem papel fundamental na formação inicial do educador musical.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a), que regem as licenciaturas de qualquer área, preveem que a prática deve estar presente desde o início do curso, com ênfase na observação e reflexão, concretizando-se no estágio, a ser realizado em escola de educação básica a partir do início da segunda metade do curso. Estas indicações, combinadas às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), implicam na necessidade de articular, ao longo da licenciatura em música, a perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um destes elementos não é capaz de sustentar a competência do educador musical.

Apresentamos, aqui, algumas reflexões derivadas de nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, no período entre o 2º semestre de 2009 e o 2º semestre de 2011, especificamente nos estágios voltados para as escolas de educação básica.

No projeto pedagógico de nosso curso, são previstos estágios supervisionados voltados para os diferentes contextos em que o educador musical pode atuar: 1) escola de educação básica¹²⁵, em atividades curriculares; 2) escola especializada em música; 3) espaços não formais (como Organizações Não Governamentais, igrejas, projetos sociais, etc.). Os estágios são semestrais, com nove créditos e carga horária de 135 horas, sendo três horas de aula propriamente, e as demais destinadas às diversas atividades do estágio, incluindo a prática de ensino na escola e seu acompanhamento. Desta forma, o projeto pedagógico do curso procura contemplar as diversas possibilidades de ensino de música na atualidade.

125 O primeiro projeto pedagógico do curso previa quatro estágios, sendo dois em escolas de educação básica – o primeiro na educação infantil ou ensino fundamental, e o segundo no ensino médio ou Educação de Jovens e Adultos (UNIVERSIDADE..., 2005). O projeto mais recente (UNIVERSIDADE..., 2009) – que serve de base para as informações que se seguem – já prevê apenas os três estágios acima listados.

Consideramos, no entanto, que o estágio na escola de educação básica é o espaço mais desafiador para o educador musical, pois costuma ser é o que mais se diferencia de sua formação prévia. Como nosso vestibular para a licenciatura em música exige provas específicas¹²⁶, o aluno ingressante já tem alguma experiência do fazer musical envolvendo práticas como tocar um instrumento, ler partitura, etc. E, como temos constatado através de questionários de sondagem aplicados em disciplinas do início do curso¹²⁷, com bastante frequência esse aluno também já deu alguma aula voltada para tais práticas, mesmo que de modo não sistemático ou sem receber remuneração – ou seja, já ensinou alguém a tocar ou a ler partitura. No entanto, é bem mais reduzido o número de alunos com experiências de ensino de música na educação básica, em sala de aula, com caráter curricular¹²⁸.

Em nossa licenciatura, o estágio na educação básica deve ser realizado em uma escola pública. Convém lembrar que a educação básica abrange diferenciados níveis de ensino e, como consequência, alunos com idades e características bastante diferenciadas, pois vai da educação infantil (que atende crianças de zero a cinco anos), ao ensino fundamental (atualmente com nove anos de duração) e ao ensino médio, abarcando ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para quem não pôde cursar a escola na idade prevista, e ainda o curso de formação (em nível médio) de professores das séries iniciais¹²⁹, que ainda é a formação mínima aceitável para lecionar nas séries iniciais e na educação infantil. Todas essas situações configuram possibilidades de prática de ensino para o estágio na educação básica.

A princípio, em cada um dos estágios (semestrais) de nossa licenciatura em música, o aluno deve desenvolver 16 horas-aula de prática de ensino, ou seja, de efetiva atuação como docente. Assim, já que a carga horária de Arte ou Música na educação básica costuma ser bastante reduzida, de uma ou duas aulas semanais, isto exige que o estagiário atue por todo um bimestre em sala de aula e, no caso de apenas uma aula semanal, por vezes em duas turmas. Como nossa instituição não tem um Colégio de Aplicação, cabe ao estagiário buscar e conseguir um local para seu estágio, uma escola que o aceite, com base nos convênios estabelecidos entre a universidade e as redes de ensino municipal e estadual.

Em termos do ensino de arte – e especificamente de música –, a realidade das escolas públicas é bastante diferenciada. Apesar de uma norma municipal, datada de dezembro de 2006 – que dispõe sobre o ensino de artes, indicando que a prática pedagógica deve focar as linguagens específicas, sendo este mesmo critério colocado para a contratação de professores –, ainda não há professores de música em todas as escolas. Acompanhando estagiários, temos encontrado professores concursados na área atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e também na EJA, níveis de ensino em que esses professores raramente estavam presentes há uma década atrás. Entretanto, por outro lado, também encontramos professores de arte (inclusive com formação na área de música) desenvolvendo práticas polivalentes, justificando esta abordagem em função de uma proposta curricular de um governo municipal anterior que, sem trazer data de publicação, ainda circula em diversas escolas (PREFEITURA..., s/d).

Uma primeira dificuldade na realização do estágio é o fato de que ele requer e agrega conhecimentos de praticamente todo o curso, ao mesmo tempo em que, diante da necessidade de entrar em sala de aula com certa brevidade, não lhe cabe – e tampouco dispõe de tempo suficiente para tal – retomar e sistematizar todos esses conhecimentos. Assim, falhas de qualquer tipo ou origem nas disciplinas anteriores configuram sérias dificuldades e podem afetar de algum modo a prática de ensino a ser desenvolvida no estágio. Destacamos, especialmente, a dependência do estágio de disciplinas que tratam da didática, capacitando para a elaboração de planos de curso e de

126 A “Prova de Conhecimento Específico” é composta pelos seguintes exames: Fundamentos de Teoria e Percepção Musical; Proficiência na Leitura de Partituras; Performance Instrumental ou Vocal.

127 Também costumamos atuar em disciplinas do início do curso e, de modo geral, utilizamos com regularidade questionários de sondagem para melhor conhecer as turmas com que trabalhamos.

128 Não consideramos, aqui, as diversas atividades musicais de cunho extracurricular – como corais, bandas, etc. – que são desenvolvidas nas escolas, inclusive, atualmente, através do Programa Mais Educação.

129 Ou seja, o curso normal, que em nosso estado é denominado correntemente “magistério”.

aula e, por outro lado, a necessidade e uma profunda consciência dos conteúdos musicais que estão sendo trabalhados, no momento tanto da elaboração de uma proposta de aula quanto da condução de uma atividade com a turma.

Esta questão não envolve apenas possíveis dificuldades relativas a conhecimentos musicais, pois está vinculada com o nível de automatização da prática musical. Neste sentido, como aponta Fonterrada (1994, p. 39), “Quanto maior for o domínio musical, menos consciente será o músico de seus atos musicais, pois o conjunto de procedimentos musicais constitui o mundo de experiências do sujeito, no qual ele está imerso e, portanto, não se dá através de processos intelectuais, mas sim através da prática”¹³⁰. Assim, o licenciando pode não questionar os elementos ou fatores envolvidos nos exercícios que está aplicando, ou os próprios termos que utiliza na comunicação com seus alunos (por vezes já com certo cunho técnico). No entanto, na verdade, para ser capaz de conduzir eficazmente o processo pedagógico em sala de aula, o estagiário precisa não apenas possuir certos saberes, mas, como diz Nóvoa (2002, p. 36), tem sobretudo “que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os”; ele precisa, portanto, não apenas compreender os conteúdos, mas o próprio processo de ensino e aprendizagem (em suas múltiplas dimensões).

Por outro lado, o ensino de música na escola básica diferencia-se das práticas voltadas para o fazer musical, que mais correntemente fazem parte da vivência dos alunos de nossa licenciatura. Isto, entretanto, não é específico de nossa realidade, como apontado por diversos autores. Na rede estadual de Goiás, por exemplo, a música faz parte da matriz curricular (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 53-57), mas sua implantação como disciplina em sala de aula tem encontrado dificuldades em relação à contratação de profissionais com formação adequada, por conta de concursos que não conseguem preencher suas vagas ou de professores que desistem da sala de aula (ALCÂNTARA, 2010). Pois, de modo geral, professores de música estão mais habituados a trabalhar com pequenos grupos – com corais ou grupos instrumentais, por exemplo, contando com alunos que escolheram essas atividades –, enquanto a música no currículo da educação básica tem um caráter compulsório, sobrepondo-se às escolhas ou interesses dos alunos.

Contudo, praticamente todos os componentes curriculares são obrigatórios para os alunos matriculados em determinada turma, e, ao contrário de outros conhecimentos escolares, a música tem expressiva presença na vida cotidiana, o que já abre, a princípio, possibilidades de desenvolver um processo de educação musical significativo, estabelecendo relações com as vivências dos alunos. Esta é uma orientação bem clara na proposta para música de diversos documentos curriculares para a educação básica: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para Arte no ensino fundamental (BRASIL, 1997; 1998); os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999); a *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos* (BRASIL, 2002b). Em todos eles, a proposta para Música caracteriza-se pela busca de uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das *experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural* e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. (BRASIL, 1998 – grifos nossos)

Em todos esses documentos, as propostas curriculares para Arte têm por base três eixos norteadores: produzir ou fazer; fruir ou apreciar; refletir ou contextualizar¹³¹. Nos diversos Parâmetros e na proposta para EJA, esses três eixos de aprendizagem embasam a definição dos conteúdos a trabalhar ou as competências a serem desenvolvidas nas

130 Para essa discussão, Fonterrada (1994, p. 39) considera a música como uma linguagem e apoia-se em Gadamer.

131 Também o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* adota, na proposta para música, os eixos do fazer e da apreciação musicais (BRASIL, 2001, p. 57-65).

diversas linguagens artísticas. Adotadas para a área de Arte em seu conjunto, essas linhas de ação marcam também as propostas para Música. Cabe lembrar, no entanto, que esses eixos precisam sempre ser trabalhados através de ações que tomem a música em sua concreticidade sonora e em seu caráter expressivo – característico das linguagens artísticas. Deste modo, é possível contemplar um importante direcionamento para a prática pedagógica nas escolas de educação básica: “ensinar música musicalmente” – como tão bem formulou Swanwick (2003) no título de seu livro. Isto implica evitar simplesmente falar sobre música, mas sim trabalhar pedagogicamente com a música/som, tomando como base atividades de percepção/apreciação e de produção/criação.

Mesmo sendo passíveis de questionamentos e, pelo tempo de sua publicação, já merecerem uma revisão, tais documentos curriculares demarcam com bastante clareza a especificidade da música no currículo da educação básica, em relação ao ensino de caráter técnico profissionalizante das escolas especializadas.

Finalmente, apresentamos três diretrizes que temos adotado com nossas turmas de estágio supervisionado na educação básica, e que consideramos fundamentais:

- a) intervir na turma com cuidado e respeito;
- b) desenvolver uma postura reflexiva em relação à própria prática pedagógica;
- c) receber retorno sobre sua atuação por parte do professor supervisor do estágio.

Qualquer estágio sempre representa uma interferência no processo da turma, tanto com respeito ao desenvolvimento pedagógico quanto à interação do grupo com seu professor. O estágio não deixa de ser uma intervenção nesse processo, por parte de um estagiário ainda em formação. Cabe assim, antes de mais nada, conhecer e analisar o contexto onde o estágio será realizado, já que “o planejamento se inicia com o diagnóstico da realidade sobre a qual iremos agir” (FARIAS et al., 2009, p. 110). Isto inclui desde uma observação cuidadosa das características da turma e das condições de trabalho disponíveis, até os acordos a serem estabelecidos com a escola e o professor da turma que está recebendo o estagiário.

As decisões sobre a atuação em sala de aula durante o estágio levam em conta, em diversos aspectos, a viabilidade, desde o tempo disponível – para cada aula, mas também para o estágio como um todo –, as características e interesses da turma, com especial atenção às suas experiências prévias na área de arte e de música e, ainda, as próprias capacidades do estagiário. Muitas vezes, ele vai atuar em uma turma de educação básica no espaço da aula de arte, e essa turma nunca teve aula de música antes e tampouco tem perspectivas concretas de vir a ter posteriormente um trabalho na área. Deste modo, a proposta do estágio deve configurar uma espécie de “curso”, que possa ter uma unidade própria, um sentido em seu próprio desenvolvimento, mesmo que constituído por um número relativamente pequeno de aulas (cf. ROMANELLI, 2009, p. 127-128). Mesmo no caso de um estagiário que atua em uma turma que conta com um professor de música, onde necessariamente a proposta do estágio precisa estar articulada ao programa desse professor, é sempre recomendável, por respeito à turma, procurar dar à ação pedagógica a ser desenvolvida uma configuração com sentido próprio, para não deixar de algum modo inacabado ou inconcluso o processo desenvolvido. De todo modo, a proposta do estagiário para o conjunto de suas aulas deverá ser discutida – e mesmo “negociada” – com o professor de arte ou de música da turma, antes mesmo de elaborar de forma mais detalhada o seu planejamento. Pois o grau de “liberdade” que o estagiário terá para suas decisões dependerá do acordo que poderá ser estabelecido nesta interação.

Por sua vez, consideramos a postura reflexiva essencial na formação de um professor de música para a educação básica. Um “professor reflexivo”¹³² é aquele que constantemente questiona sua própria ação pedagógica, construindo caminhos e tomando decisões no curso de sua prática.

132 Ver Pimenta (2008), para uma discussão ampla do conceito de “professor reflexivo”, suas origens teóricas, avaliação de seus limites e possibilidades.

Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas [...], o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (PENNA, 2010, p. 29)

É a postura reflexiva que permite, por exemplo, que o estagiário avalie que aquele exercício com copos e batimentos, que experienciou com prazer em uma oficina durante a licenciatura, está sendo aplicado mecanicamente com sua turma na escola, que não demonstra qualquer interesse na atividade, valendo mais explorar a batida de funk que alguns alunos realizavam durante o intervalo. É, portanto, “a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses” (PENNA, 2010, p. 29). É a atitude reflexiva, ainda, que permite reorientar dinamicamente a atividade anteriormente planejada, interagindo com os alunos.

Para a reflexão sobre a prática e a elaboração (e re-elaboração) dos planos de ensino, atividades intimamente interligadas, são fundamentais as discussões coletivas realizadas nas aulas de supervisão do estágio, que permitem compartilhar com os demais estagiários dúvidas, dificuldades, conquistas e alternativas. Contribui para tal, ainda, o acompanhamento do professor supervisor, que, nas aulas observadas, dá ao estagiário um retorno significativo sobre suas ações, possibilitando uma maior consciência crítica de sua prática pedagógica.

Consideramos fundamental esse acompanhamento, pelo professor que supervisiona o estágio, de algumas aulas na escola. Antes que uma finalidade de crítica ou de avaliação, sua função é de retroalimentação, de ajuste da prática. Entendemos que nenhum relato ou planejamento compartilhado é capaz de substituir inteiramente essa presença de fora, de um professor mais experiente, que assista a algumas aulas e ajude a analisar o processo que está sendo desenvolvido. Infelizmente, a maioria das instituições não costuma prover condições adequadas para essas atividades docentes, que, por outro lado, julgamos indispensáveis, de modo que se faz necessário buscar coletivamente, no interior dos cursos, alternativas para tal.

Podemos concluir que o estágio não formará definitivamente o professor de música, nem significa que o licenciando está pronto para responder a qualquer desafio profissional. No entanto, ele é uma etapa essencial do processo de formação inicial. Sob a coordenação do professor supervisor, todo o processo integrado de reflexão sobre a prática permite gerar conhecimentos capazes de sustentar o exercício profissional futuro do licenciando.

Neste sentido, são exemplares as palavras de uma estagiária, na conclusão de seu relatório:

Ao longo do curso de Licenciatura em Música, aprendemos e vimos muitos conhecimentos e textos acerca da prática pedagógica. Modos, métodos, didáticas e metodologias de ensino que nos orientassem para o nosso futuro como professor.

Contudo, agora entendo que a verdadeira vivência pedagógica nunca poderia ser apreendida fora da sala de aula. Apesar de o estágio apresentar um tempo relativamente curto de ensino, nos mostra que somente a prática pedagógica, dentro da escola, no olho a olho com o aluno, nos conduzirá à experiência de um ensino reflexivo, vivo, dinâmico e ativo. (FERREIRA, 2010, p. 48)

Assim, o estágio supervisionado na educação básica cumpre seu papel quando o professor em formação o conclui com a consciência de que é capaz de enfrentar as dificuldades que poderão ser encontradas em sua atuação profissional e com a disposição de aceitar possíveis desafios. Pois, sem dúvida, também a escola básica é um espaço educativo legítimo do educador musical, com o qual ele pode – e deve – se comprometer.

Referências

ALCÂNTARA, Luz Marina de. *Docência em música na rede estadual de educação em Goiás*. Goiânia: UFG, 2010. (Exposição em fórum do XIX Congresso Anual da ABEM – material em power point cedido pela autora)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v.6: Arte.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. [2. ed.] Brasília, 2001. v. 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série): arte*. Brasília, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf Acesso em: 2 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf> Acesso em: 10 set. 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et alli. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Mayara de Brito. *Música na escola de ensino fundamental: experienciando a docência*. João Pessoa: Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, 2010. Digitado. (relatório de estágio)

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. . *Cadernos de Estudos Educação Musical*, n.4/5, p. 30-43, nov. 1994. (Disponível on line: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/linguagem_verbal.htm)

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano - matrizes curriculares*. Goiânia, 2009.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da Abem*, n. 23, p. 25-33, mar. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. *Uma construção coletiva: proposta curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa – ensino fundamental (5ª a 8ª série)*. João Pessoa, s/d.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.125-137.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Licenciatura em música: projeto político-pedagógico*. João Pessoa, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Curso de licenciatura em música: projeto pedagógico*. João Pessoa, 2009.

Música na escola: um relato de experiência de estágio

Raquel Dantas (UFPB)

raqueldantas.violao@gmail.com

Wilame Correia (UFPB)

wilamemusic@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa relatar uma experiência de estágio, realizada no segundo semestre de 2011, numa escola pública de ensino fundamental da cidade de João Pessoa – PB, para o cumprimento da disciplina *Estágio Supervisionado I*, do curso de Licenciatura em Música/Habilitação em Práticas Interpretativas (UFPB). A turma escolhida para o estágio foi o 8º ano “A” da Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré. Apresentaremos os critérios de seleção do campo onde foi desenvolvido o estágio, suas características, e não só as suas, mas também as da turma escolhida nesse processo. Explicitaremos também a nossa proposta de ensino para a realização desse estágio que esteve focada na apreciação musical, mais precisamente nos parâmetros sonoros (altura, intensidade, duração e timbre), ostinatos e no canto coletivo e, em seguida, as nossas reflexões.

Palavras-chave: estágio, ensino, música.

Introdução

No segundo semestre de 2011 – para o cumprimento da disciplina *Estágio Supervisionado I* – dentro do curso de Licenciatura em Música/Habilitação em Práticas Interpretativas da UFPB, realizamos um estágio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré que fica no bairro Castelo Branco, da cidade de João Pessoa – PB.

O estágio é parte essencial para o cumprimento da disciplina citada acima, cuja finalidade é proporcionar experiências em sala de aula para aqueles que estão se qualificando como profissionais do ensino. A prática do estágio nessa disciplina é necessária também para avaliar os estagiários, para verificar as suas práticas de ensino e orientá-los nesse sentido.

Apresentamos a seguir os critérios de seleção do campo onde foi desenvolvido o estágio, suas características, e não só as suas, mas também as da turma escolhida nesse processo.

Caracterização do campo de estágio

Os critérios que utilizamos para a escolha da escola foram os seguintes: um de nós, Wilame Correia, conhecia a escola e a diretora, uma vez que ele já havia se apresentado ali com outra pessoa, através de um trabalho com duo de violino e viola. Comunicamos à direção da escola que gostaríamos de realizar o estágio ali e fomos aceitos e muito bem recebidos.

Para o nosso estágio, escolhemos a turma do 8º ano, mais precisamente, 8º “A”, do turno da manhã, com 22 alunos matriculados. A frequência era em média, entre 18 e 20 alunos nas aulas de Artes. Quanto à faixa etária, eram alunos com idade entre 12 e 14 anos.

As aulas de Artes aconteciam às sextas-feiras, a partir das 10h15 finalizando às 11h30. Na prática, muitas vezes chegava a ir até às 11h no máximo, pelo que constatamos durante as observações que fizemos antes de iniciarmos

o estágio. Mas durante o nosso estágio, as aulas tinham a duração prevista: iam das 10h15 até às 11h30; às vezes até extrapolavam esse horário.

Os alunos possuíam gostos musicais bastante variados: música sertaneja, pop, forró eletrônico, gospel, funk, pagode, etc.

O local onde a maior parte das aulas aconteceu foi a sala de informática. Era uma sala ampla, com telhado alto, não era abafada e nem muito quente. Além disso, oferecia privacidade para se trabalhar dentro dela. Durante as aulas, utilizávamos uma caixa de som que era trazida até à sala por uma pessoa que fazia parte da equipe da escola.

Das dez aulas ministradas na escola, oito aconteceram na sala de informática. Apenas uma aula, a segunda, foi dada numa outra sala que fica mais afastada da escola, do pavilhão. Depois ela começou a ser usada por outra turma, e por isso as aulas de música passaram a ser na sala de informática. A décima aula, na realidade, foi uma apresentação, um fechamento do trabalho de estágio ali desenvolvido.

A seguir, explicitaremos a nossa proposta pedagógica, nossas reflexões e conclusões.

A proposta pedagógica

Sabemos e compreendemos que cada um de nós não vai à escola ou qualquer outro ambiente de ensino sem saber de nada. Todos nós levamos conosco aonde quer que vamos uma bagagem de conhecimento intimamente relacionado com tudo que vivenciamos no dia-a-dia. Em se tratando de música, todos nós, sem exceção, temos uma espécie de “bagagem” musical. E foi pensando assim, que decidimos conhecer, pelo menos um pouco, e explorar a “bagagem” musical que os nossos alunos traziam consigo. Procuramos conhecer os seus gostos musicais, a começar das observações feitas antes de iniciarmos o estágio, e poder – levando-os em conta – trabalhar conteúdos musicais como: parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre) e ostinatos e, além de identificá-los em produções diversas, produções essas que faziam parte do cotidiano dos alunos. Também levávamos à sala de aula produções musicais que os alunos não conheciam ou que já tinham ouvido, mas não sabiam dizer qual era a música ou quem a tinha composto ou estava interpretando.

Nossas aulas eram divididas em dois momentos: no primeiro momento trabalhávamos com exercícios de escuta de produções musicais em que pudéssemos expor os conteúdos como duração, altura, intensidade, timbre e ostinatos. No segundo momento cantávamos procurando aplicar os parâmetros vistos no canto. O parâmetro “intensidade”, por exemplo, está relacionado à dinâmica. Então, ao cantarmos uma música procurávamos cantar uma parte dela ora fraco, ora forte. Nossa intenção – em todo o tempo – era que os alunos reconhecessem aspectos musicais nas músicas que trazíamos à sala e nas músicas que faziam parte do cotidiano deles.

Durante as aulas procuramos explorar as produções musicais em outro ritmo, colocando ostinatos simples percutidos com palmas, com sons do corpo. Utilizamos para exemplificar o que seria “ostinato”, algumas produções musicais para os alunos ouvirem, como por exemplo, *Oh Fortuna* (Carmina Burana, de Carl Orff) e *Marina Gasolina* (Bonde do Rolê). No caso desta última, usamos apenas a parte instrumental, pois consideramos que a letra era inadequada para a idade dos nossos alunos.

Para os exercícios de escuta de timbre foram utilizadas as músicas: *Brasileirinho*, de Waldir Azevedo nas versões de Baby Consuelo, de Yo Yo Ma e uma gravada com cavaquinho (não sabemos quem é o cavaquinista) e a música da *Pantera Cor de Rosa*, nas versões do Gun n’ Roses, de Alexandre Assis (piano) e uma gravação com violão (não sabemos quem é o violonista).

Já com os exercícios de duração do som foram utilizadas gravações como: *Do seu lado*, do grupo Jota Quest, *Joyful Reunion (Dizi)*, de Yu Xunfa e *Picking Cotton (Dizi)*, de Wang Tiechui. Os dois últimos exemplos são gravações de músicas chinesas.

Para trabalhar a altura e a intensidade, fizemos diversos exercícios de escuta de jingles, trilha sonora de filmes, produções musicais conhecidas e não conhecidas pelos alunos, etc. Utilizamos produções como: *Smells Like Teen Spirit* (violino de David Garret); *The Bridge On The River Kwai*; *Lestat's Tarantella – Interview With The Vampire* (Elliot Goldenthal); *Claudia's Allegro Agitato – Interview With The Vampire* (Elliot Goldenthal); *Santiago's Waltz – Interview With The Vampire* (Elliot Goldenthal); *Locutor Voz Grave Impacto Cinema*; *O Verdadeiro Narrador de Traillers MP3* e *The Pink Panther Theme Song (Original Version)*.

Em meio às atividades de escuta, perguntávamos aos alunos quais os instrumentos eles achavam que estavam sendo utilizados nas produções musicais escutadas, quais eram os estilos musicais, se eles sabiam ou não identificá-los, se havia efeitos de programas de computador, etc.

Procuramos também levar versões de uma mesma música. Por exemplo: *Boa Sorte (Good Luck)*, de Vanessa da Mata) e *Deixa Isso Pra Lá* (Jair Rodrigues). A música *Boa Sorte* foi apresentada em duas versões: a da própria compositora juntamente com Ben Harper e a da banda Aviões do Forró. Já a música *Deixa Isso Pra Lá* foi apresentada em três versões: a do seu próprio compositor, Jair Rodrigues, a de Mandrake Som e a de Lulu Santos. Após o momento de escuta, perguntamos aos alunos se eles sabiam quais os ritmos ou gêneros musicais de cada versão apresentada. Não foi preciso perguntar-lhes se conheciam as músicas, pois, era evidente pelas suas reações (cantando e/ou falando: “Ah, essa é aquela da novela...”) que as conheciam. Eles discutiam, trocavam ideias entre si e conosco sobre quais instrumentos eram utilizados nas gravações, em que época foram gravadas e sobre os estilos.

Quanto às músicas a serem cantadas em sala, procuramos trabalhar músicas que eram populares para os alunos do 8º “A”: *Pássaro de Fogo e Pra Você* (Paula Fernandes), *Faz um milagre em mim* (Régis Danese), *Todas as Coisas* (Fernandinho), *Baby* (Justin Bieber), *Restart*, etc. Uma das propostas de música que levamos foi *Deixa isso pra lá* (Jair Rodrigues) e quanto à música *Baby* (Justin Bieber), criamos e adaptamos uma letra em português para que os alunos cantassem. A nossa versão em português segue abaixo:

*Estamos juntos
Para aprender
Uma boa música
Que nos dê prazer
E para isso
Vamos trabalhar
Com seriedade e respeito
Eu chego lá
Nós somos jovens
E capazes
Todos juntos
Queremos sempre o melhor
E mostraremos
Para todos que vamos cantar*

*Baby, baby, baby, ô ô (3x)
Um mundo novo, justo e melhor.*

Para trabalharmos a versão em português de *Baby*, colocamos a gravação original para os alunos ouvirem. Em seguida, colocamos apenas a versão instrumental da música para que cantássemos a letra em português para os alunos ouvirem. Depois eles passaram a cantar também.

Na música *Faz um milagre em mim*, por exemplo, trabalhamos com a turma o ritmo original, o reggae e o samba. Ou seja, nós e os alunos cantávamos a estrofe inicial da música no ritmo original. Ao cantar o refrão, o fazíamos em ritmo de reggae. Após o fim do refrão, voltávamos ao início da música ainda no ritmo de reggae até o momento de cantarmos novamente o refrão, que, desta vez, era cantado em ritmo de samba. Um de nós, Raquel Dantas, sempre acompanhava o canto dos alunos com o violão. Durante o trabalho com as músicas, o violão era sempre usado como instrumento de acompanhamento, mas em algumas músicas trabalhamos também a percussão corporal com exercícios simples. Havia uma caixa de papelão na sala (não sabíamos o que tinha dentro) que era usada por um dos alunos para bater o ritmo. Esse aluno tinha bastante desenvoltura ao marcar o ritmo, fosse um funk, um samba, um reggae, etc. Soubemos que ele gostava de criar letras e que já tinha se apresentado algumas vezes na escola.

Nossa proposta pedagógica esteve focada na apreciação musical aplicada ao canto. Dentro dessa apreciação musical além de incluirmos os parâmetros sonoros (timbre, altura, duração e intensidade) e ostinato, procuramos trabalhar com diferentes gêneros musicais, afinação, colocação da voz e tessitura. Estes três últimos, obviamente, não poderiam ser trabalhados profundamente, pois, o período de estágio estava previsto para durar oito semanas, embora tenhamos dado dez aulas. Procuramos alertar nossos alunos para não cantarem “gritando”, por exemplo. Para “entrarem” na música ao mesmo tempo, prestarem atenção ao momento de “entrada”, ao som do violão, etc. Buscamos proporcionar a prática do canto coletivo.

As dificuldades que encontramos nesse processo são bastante comuns no ambiente escolar: frequência oscilante, barulhos externos durante as aulas, conversas paralelas, alguns excessos de comportamento, etc.

Quando havia alguma dificuldade ou mau comportamento, procurávamos conversar com os alunos sobre a importância de haver respeito mútuo entre os colegas, entre nós e eles. Deixávamos claro que ninguém estava ali obrigado, mas que também queríamos e estávamos dispostos a dar as aulas para eles. Também em algumas aulas ministradas, a frequência da turma foi baixa devido a alguns eventos extra-escolares. Vários alunos não compareceram às aulas de música para poder participar desses eventos.

Dificuldades existiram, existem e não vão existir sempre. Sejam elas na estrutura do ambiente onde acontecem as aulas, sejam pessoais, etc., mas não devem ser obstáculo que impeçam que nos esforcemos por procurar fazer um trabalho significativo.

Sobrepondo as dificuldades, os alunos 8º “A”, em geral, tinham alegria e disposição para colaborar com o desenvolvimento das atividades.

Notamos que alguns alunos tinham mais facilidades que outros com música e que isso poderia ser explorado. Mas entendemos e julgamos que aqueles que não possuíam as mesmas facilidades que os alunos que as tinham, deveriam ter as mesmas oportunidades para melhorar e para crescer musicalmente e que eles possuíam, em geral, interesse em aprender e apreender o que era dado em sala.

A fundamentação da nossa proposta pedagógica

Entendemos que o processo de aprendizagem pode acontecer em diversas situações, em “vários ambientes” (GONÇALVES, 2008, p. 169). O aprendizado em música, como bem sabemos, pode-se dar não só numa escola convencional de música, mas na escola formal, em casa, com o computador, com o auxílio de revistas, etc.

Uma vez que na escola formal é também possível aprender música, buscamos acrescentar aos alunos um conhecimento que fosse significativo e que eles pudessem relacioná-lo às músicas que ouvem cotidianamente. Na verdade nossa intenção não era simplesmente “acrescentar” conhecimento, mas trocar conhecimentos com nossos alunos, trocar ideias, valorizando e respeitando o universo musical deles e o que eles traziam para a sala.

Sem querer, de modo algum, sermos redundantes, compreendemos que a música, a arte em geral, “... está presente na vida das pessoas, tanto nas manifestações artísticas em si como nos objetos de seu cotidiano, na arquitetura, no urbanismo, nos meios de comunicação...” e está articulada “... com outras formas de saber: filosófica, histórica, social, científica” (FERRAZ; IAVELBERG, 2000, p. 179).

De acordo com SOUZA (2008, p. 9), grande parte dos nossos jovens precisam da música como algo que seja vivenciado diariamente. Ela, a música, não é para estar separada de suas experiências cotidianas. A música não deve ser um elemento que sirva apenas de “fundo musical” para os jovens. Sendo a arte, e neste caso em particular, a música algo bem presente em nossas vidas, é necessário que nos esforcemos por, em nosso trabalho como profissionais do ensino, articular o conhecimento musical construído pelos alunos com o que nos propormos a trazer para a sala de aula.

De acordo com as autoras Ferraz e Iavelberg, que elaboraram o texto *Arte para os PCN+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – voltado para o Ensino Médio como sabemos – “os conhecimentos artísticos e estéticos” contribuem para a formação pessoal e cultural dos indivíduos (FERRAZ; IAVELBERG, 2000, p. 179).

Em nosso trabalho tínhamos como um de nossos objetivos contribuir para a formação dos alunos, sem deixar de mencionar aqui, que desejávamos que essa experiência trouxesse grandes contribuições para nós também.

Mesmo diante das dificuldades sabemos que, dentro do espaço que já foi aberto pela legislação educacional há mais de três décadas para o ensino de arte, de música no ambiente escolar (PENNA, 2008), podemos contribuir para a formação de muitas pessoas. Compreendemos que muitas coisas precisam ser melhoradas, muitas escolas ainda precisam se adaptar para oferecer um ensino de arte em seus diversos âmbitos, um ensino de música, com qualidade. Na contrapartida, há também escolas, como a que demos o estágio, que possuem diversos materiais para o trabalho com música, como: instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos, etc., mas não têm dentro de sua equipe profissionais que saibam utilizá-los.

São deficiências do nosso sistema educacional que só com o tempo e aos poucos poderão ser amenizadas.

Acreditamos que quando um professor é de fato comprometido com o seu trabalho e com o aluno, ele pode sim, realizar um trabalho com bons resultados. Compreendemos a importância de se respeitar o universo musical do aluno. Entendemos que não devemos tentar impor os nossos gostos, as nossas propostas e nem permitir que o aluno imponha o seu gosto musical acima do gosto e/ou proposta do professor e dos colegas. Mas ambas as partes – aluno (s) e professor – devem dividir, trocar conhecimentos, aprender juntos.

O aluno precisa sentir – durante seu processo de aprendizado – que faz parte da construção do seu próprio conhecimento. Assim, ele poderá sentir prazer e entusiasmo em aprender, apreender, construir e dividir saberes.

Nossas conclusões...

Na época do nosso estágio nos sentimos muito gratos pela recepção dada pela diretora, por sua equipe e pelos alunos do Almirante Tamandaré. Sem a contribuição fundamental dessas pessoas e de nossa professora da disciplina *Estágio Supervisionado I*, não teríamos conseguido realizar um estágio que, embora não sendo perfeito e tendo suas dificuldades, teve bons resultados e foi uma fonte de aprendizado para eles e, principalmente, para nós.

Como professores de música, nos sentimos mais confiantes para entrar em sala, tendo bem viva em nossas consciências a certeza de que cada ambiente de ensino tem as suas características específicas e que não devemos nos ater a uma forma exclusiva para ensinar. Não há uma forma, não há uma fôrma, ou seja, não há um único jeito de ensinar, e muito menos, uma única maneira de absorver o que é ensinado. Há diversas realidades espalhadas por aí. Precisamos saber lidar com elas quando se colocarem à nossa frente e respeitá-las. Precisamos saber extrair o que há de melhor nelas. Precisamos acrescentar a elas saberes significativos. Precisamos... aprender com elas.

Referências bibliográficas

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; IAVELBERG, Rosa. Arte. In: *PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2000.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando Crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1989.

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

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação* / org. Jusamara Souza; Adriana Bozzetto... [et al.]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

_____. *Aprender e ensinar música no cotidiano* / org. Jusamara Souza. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Observação monitoria e ensino na escola pública

Ricardo Oliveira Ribeiro
Universidade Federal da Bahia
ricardo_educacao@yahoo.com.br

Resumo: Com o advento da lei 11.769/08, gerou-se uma demanda por profissionais, material teórico e por atividades didáticas da área de educação musical. Este artigo analisa duas escolas da rede municipal sob uma perspectiva histórica. Em 2010 e 2011, através do PIBID e da disciplina Prática de Ensino, realizei atividades de observação, monitoria e ensino na escola pública. Neste texto pretendo compartilhar aqui um recorte do saber fazer didático/musical adquirido, além de estimular uma reflexão a respeito da práxis diária. A abordagem filosófico-metodológica utilizada baseou-se na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), que considera o educando como ser histórico e busca provocar a compreensão dos conteúdos dentro do contexto. A abordagem musical pretendeu desenvolver o processo de musicalização assim como é entendida por Penna (2010). Os resultados evidenciam que o contexto sócio/econômico/cultural influencia na sala, auxiliando ou atrapalhando o educador; que a aula de música na escola pública é possível, apesar de todas as dificuldades de estrutura encontradas. Os educandos querem e precisam da aula de música, mas é necessário que ela seja significativa, contextualizada, para mostrar a música como algo vivo, manipulável e passível de alterações de acordo com as necessidades criativas de cada um.

Palavras-chave: Educação musical, Escola Pública, Pedagogia Histórico Crítica

Introdução

As concepções de educação e escola não foram as mesmas durante a história: os conceitos mudaram com os ventos ideológicos de cada época e lugar,

...os processos educativos, inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, foram se diferenciado progressivamente até atingir um caráter institucionalizado, cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola... (SAVIANI, 2008, p.7) assim, se até o final da idade média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela se generaliza e passa a ser a forma dominante, a luz da qual são aferidas as demais. (SAVIANI, 2008, p 96)

A escola atual nasceu de um seio filosófico-político-social com necessidades específicas engendradas na história. “A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 19). Portanto, não é neutra: ela atende às necessidades de uma classe específica. O educador, ou repete os padrões educacionais do passado, servindo para a manutenção do sistema vigente, ou propõe uma educação voltada para as necessidades do educando, carente de formação integral e informação contextualizada, trabalhando assim para a transformação social.

A educação musical não foge aos condicionantes sócio-políticos: as academias em sua maioria têm cumprido o papel de reproduzir os modelos de ensino advindos do exterior, desprezando todas as culturas musicais locais, construídas no convívio entre as culturas indígenas, européias e africanas, e suas formas de apreendê-las. Penna (2010) propõe que o processo de musicalização seja encarado de forma mais abrangente,

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamentos necessários a

apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante (PENNA, 2010, p. 49).

Considerando os pressupostos mencionados acima, descrevo agora as experiências de observação, monitoria e ensino realizadas em duas escolas municipais.

As escolas

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) abriu-me as portas para o ensino de música na escola pública. As experiências educacionais ocorreram em duas escolas que chamarei aqui de escola A e B.

Escola A

Localizada em um bairro periférico com uma concentração populacional de baixa e média renda, estigmatizado pela violência, não possui sala de música, mas têm alguns instrumentos de percussão, violões, TVs, DVD, aparelhos de som. É considerada uma escola de grande porte especial. São nove salas de aula concentradas em um pavilhão, o que gera uma concentração de barulho, que atrapalha a maioria das aulas.

Escola B

Localizada na outra extremidade do mesmo bairro, apresenta os mesmos tipos de renda e problemas com violência. A escola possui uma sala de artes, que é dividida entre as aulas de música e artes visuais, tem caixa de som com entrada USB, computador, TV e DVD, uma “Escaleta” e alguns instrumentos de percussão. É considerada uma escola de grande porte. São oito salas de aula divididas nos dois lados de um quadrado, fato que ajuda a dispersar um pouco o som ambiente, tornando a paisagem sonora um pouco mais suave do que a da escola A.

As experiências educacionais

Escola municipal A – Observação e Monitoria

No ano de 2010, como bolsista do PIBID, acompanhei o processo educacional de algumas turmas (Grupo 5 com crianças entre 4 a 6 anos e duas turmas do 3º ano com crianças de 7 até 10 anos). Comecei observando as aulas e assim pude perceber a dinâmica das turmas, da escola, as dificuldades encontradas pelo professor para ministrar a aula de música com poucos recursos disponíveis. No segundo semestre planejei e executei atividades didático-musicais para a aula. Comecei a partir daí a aprofundar a minha formação profissional através da prática, desenvolvendo o *know-how* de sala de aula. As atividades se encerraram com o fim do ano letivo de 2010.

Escola municipal A – Ensino

Após quase um ano de observação e monitoria, desenvolvi meu projeto de estágio supervisionado para

ser executado na escola A durante o ano letivo de 2011. A turma do 5º ano (10 a 15 anos) possuía 35 educandos matriculados e uma média de 30 frequentando. Durante todo o ano procurei desenvolver atividades contextualizadas no dia a dia dos educandos, buscando promover a formação integral além de desenvolver os conteúdos musicais.

Escola municipal B – Monitoria e ensino

Concomitantemente ao estágio supervisionado na escola A, continuei com minha participação no PIBID na escola B, onde passei a desenvolver atividades de monitoria para turmas do 5º Ano (10 a 15 anos) e em seguida assumi uma turma do 4º ano, ministrando as aulas regulares até o fim do ano letivo sob a supervisão do professor efetivo. A turma tinha em média 20 educandos, com frequência de 16 a 18 por aula. Com essa turma apliquei a mesma filosofia de trabalho utilizada no meu estágio.

Metodologia

As atividades didático-musicais procuraram estimular as seguintes habilidades: técnica, execução/performance, composição, literatura e apreciação, conhecimentos considerados por Swanwick (2010) como fundamentais para a formação musical.

Como metodologia, promovi a experimentação prática dos conteúdos musicais antes de conceituá-los teoricamente, a composição, a improvisação, a apreciação musical e a grafia analógica. Utilizei a metodologia da roda visando fortalecer os valores humanos através de uma maior interação que a roda proporciona. “O método da roda fortalece os valores humanos e possibilita mudanças no perfil da sociedade visando torná-la menos competitiva, menos individualista, mais humana e fraterna” (GHIGGI, 2007, p. 112).

Os conteúdos foram abordados dentro da ótica histórico-crítica,

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

Em síntese, procurei transformar o conhecimento fragmentado trazido pelo educando em conhecimento elaborado, estimulando a partir desse estágio sua constante ampliação. Os conteúdos foram demonstrados com suas interligações dentro da história, enquanto objeto que se constitui e ainda está em formação, portanto passível de mudanças. Estes conteúdos devem ter um significado para o educando, estabelecer relações com o seu contexto de vida e principalmente, devem estimular o pensamento crítico e a vontade de agir dentro do próprio meio social provocando as transformações necessárias para a nossa sociedade.

Análise

Escola municipal A – Observação e Monitoria

O período de observação foi importante no processo formativo: o professor da escola foi um ótimo exemplo de superação das dificuldades com boa vontade e criatividade. Não tendo um espaço específico, as aulas ocorriam nas salas comuns, o que implicava em gastar parte dos 50 minutos na preparação do espaço e dos materiais necessários. As atividades que envolviam a TV e o DVD exigiam enorme esforço braçal para deslocar os aparelhos de sala em sala; os instrumentos não ficavam disponíveis aos educandos; o “barulho” gerado pela aula de música incomodava as outras turmas que estavam em aulas regulares; as salas não estavam preparadas para um trabalho que envolvesse a pedagogia da roda tendo todo o espaço tomado por carteiras.

O professor encontrou algumas soluções: a falta de sala e de tempo pra prepará-la exigiram atividades mais simples, utilizando percussão corporal e o entorno sonoro; o deslocamento dos equipamentos eletrônicos e instrumentos musicais foi “resolvido” com a criação de um “carrinho da música”, uma cômoda que ganhou rodinhas e transportava os recursos necessários de sala em sala; o “incômodo” provocado pelo “barulho” da aula de música foi contornado devido à dedicação do supervisor na escola e às conversas com os professores sobre a importância da aula de música; o educador desenvolveu uma estratégia para liberar espaço no centro da sala, com os educandos arrumando as carteiras nas laterais e fundo da sala. Outro fator que deve ser considerado foi o aspecto afetivo do professor para com os educandos, além da vontade de resolver os problemas encontrados com verdade e positividade.

As atividades de monitoria ocorreram no segundo semestre e tiveram como temas: integração; jogos com copos; consciência negra. Mais importante do que os temas desenvolvidos, foi o fato de que ao estar à frente da turma promovendo as situações de aprendizagem adquiri um saber que não encontrei em nenhum outro lugar, o *know-how* da sala de aula.

Após um ano de observação e monitoria, percebi as possibilidades da aula de música e ao planejar o meu projeto de estágio, tinha em mente já a realidade que ia encontrar, o que foi essencial para o cumprimento a bom termo da disciplina Prática de Ensino. Se não tivesse passado por essa experiência, iria propor um trabalho para uma realidade abstrata, fora do contexto dos educandos.

Escola municipal A e B – Monitoria e ensino.

As experiências de ensino das escolas A e B aconteceram no mesmo ano com intercâmbio de atividades entre as turmas, gerando uma possibilidade de comparação das respostas dos educandos em duas realidades sócio-culturais diferentes. Descreverei a seguir as atividades de acordo com a abordagem metodológica.

Experimentação Prática dos conceitos: a apropriação dos conceitos pela experimentação prática tornou a atividade real para os educandos e não simplesmente uma abstração no quadro. Trabalhamos conteúdos como: altura, procurando sons graves e agudos pela sala; intensidade, a partir dos sons obtidos experimentamos variações de intensidade; duração, improvisação dirigida com sons longos e curtos; timbre, prestando atenção às diferenças de sonoridade entre os objetos da sala; melodia, tocando em sequência os sons descobertos na sala; harmonia, tocando os sons simultaneamente, fazer grupos de sons (acordes); Após a experimentação, conduzia os educandos a formarem com suas palavras os conceitos, transformando o saber vivenciado em expressão verbal, texto, e assim desenvolvendo a expressão escrita e pessoal. Essa abordagem sempre foi bem recebida, com os educandos envolvidos na exploração dos sons da sala e do corpo, excitados e felizes, construindo os conceitos com seus atos e palavras.

Técnica, execução/performance: experimentamos os sons nos instrumentos de forma direcionada, com o educador mostrando a postura, como emitir som, quais as possibilidades sonoras mais utilizadas, tornando dessa maneira o educando autônomo na busca de outros conhecimentos. Algumas atividades utilizadas foram: executar células básicas de ritmos específicos com percussão corporal e entorno sonoro; tocar músicas com arranjo para

percussão corporal, caxixis, agogôs, violão e vozes. Essas atividades foram também muito bem recebidas nas duas escolas, com a escola A com mais instrumentos disponíveis que a B. As atividades de execução e performance deixavam os educandos num estado de excitação tamanha que ficava difícil conter a turma, mas a alegria e disposição que demonstravam ao estar tocando e cantando compensava os esforços.

Composição e improvisação: em ambas as escolas fizemos uma composição. Enquanto os educandos executavam e tinham idéias acerca do que e como fazer, foi possível ver quem realmente estava de “posse” dos conteúdos musicais, mostrando-se desinibidos em sua utilização. Na escola A escolhemos o tema relativo ao que a educadora regente vinha trabalhando no primeiro semestre, “a importância da água na vida humana”, dando vida à música “água para todos”; na escola B a composição teve como tema os nomes das notas, ouvimos músicas que utilizam os nomes das notas como material composicional e depois fizemos a nossa. Nas duas escolas as atividades foram muito bem recebidas, enquanto desenvolvíamos as composições aprofundávamos os assuntos tratados. Os educandos demonstraram uma capacidade de discussão e criação dos arranjos acima da minha expectativa. O envolvimento deles durante as atividades e o compromisso que assumiram com a música composta deixou claro quanto atividades criativas conseguem motivar os educandos.

Grafia analógica: as atividades demonstraram-se muito úteis e divertidas, atraindo a atenção da turma e facilitando a compreensão das propriedades do som como duração e altura. Escrevemos no quadro negro as durações com traços curtos e longos. Os traços poderiam se mover para cima ou para baixo a depender da variação de altura da frase, ou então ter escritos em cima deles a letra A para sons agudos e G para sons graves. Atividades desse tipo desenvolvem os esquemas básicos de percepção necessários para se aproximar da notação musical. Outras atividades realizadas: escrever no quadro as durações das frases musicais; executar a grafia escrita com palmas, acompanhados do aparelho de som; acrescentar a grafia analógica, as figuras rítmicas correspondentes; compor células rítmicas e executá-las junto com os educandos; escrever esquema de duração e altura de células básicas de ritmos específicos; ver o trecho escrito na grafia convencional.

Apreciação musical: as atividades proporcionaram possibilidades de trabalhar a formação musical e integral dos educandos. Enquanto ouviam as músicas, eles eram estimulados a perceber a instrumentação utilizada, quais instrumentos emitiam sons mais graves e mais agudos, os aspectos formais, etc. Através da interpretação das letras também foram discutidos os conteúdos transversais e atitudinais como a história da África, cultura afro-brasileira, preconceito, diversidade, gênero, respeito para com os outros e consigo mesmo. Os educandos foram levados a apreciar gêneros musicais como pagode, Ijexá e samba-reggae, refletindo sobre sua trajetória, desde a África até os dias atuais. Houve também muitas discussões em sala sobre usos e funções da música e suas conseqüências na sociedade quando mal utilizada. Algumas músicas que foram bem aceitas em uma escola, não foram bem-vindas na outra: uma música que falava de violência e desabamento de casas em enchente foi bem aceita na escola B, que fica perto de encostas e representa a realidade de vida dos educandos. Foi, no entanto, rejeitada na escola A que fica na parte plana do bairro. Esse fato deixa claro que o educador não pode deixar de considerar o contexto de vida dos educandos ao escolher as músicas e conteúdos a serem abordados em sala. Outras atividades utilizadas: assistir ao audiovisual das músicas reconhecendo os instrumentos com olhos e ouvidos; ouvir as músicas, atentando para a instrumentação e repetindo os padrões rítmicos dos instrumentos; ouvir músicas que utilizam o nome ou altura das notas como material composicional; apreciar músicas que tem como tema a valorização do negro na sociedade.

Literatura: encarei a idéia de literatura como ampliação dos horizontes musicais, dando a conhecer aos educandos, artistas e compositores que não estão expostos nas mídias, mas que estavam presentes no contexto histórico-social do bairro onde as escolas se situam. Assim em cada música eu descortinava ligações com ritmos antigos ou com artistas desconhecidos que utilizaram a mesma linguagem, tema ou ritmo.

A roda: A formação de uma roda em uma sala de aula com trinta educandos, em um espaço não preparado para esse tipo de trabalho, não foi tarefa fácil. Os educandos estavam acostumados com a disposição em filas e ao sair dessa arrumação se sentiam livres, falando mais alto, se agredindo e correndo pela sala. Sempre que saiam da disposição das carteiras, qualquer atividade ia por água abaixo. Desenvolvi algumas atividades para estimular o entendimento de que a roda tinha que ser respeitada e que era um meio mais produtivo do que a disposição em filas. Uma delas foi mostrar a roda funcionando e sendo respeitada em algumas manifestações populares bem próximas dos educandos como a capoeira e o samba de roda. Ainda assim até o fim do ano, formar a roda sempre significou que a atividade proposta não fluiria por causa da desordem generalizada.

Conclusão

Os fatores sócio/políticos/econômicos/culturais são partes integrantes dos educandos, não podendo ser dissociados da sala de aula em favor de conteúdos abstratos e opressores. É preciso centrar a atenção nas necessidades e contexto dos educandos, para que se consiga acessá-lo, e a partir daí ampliar os pontos de vista e conhecimento integrado acerca dos temas abordados. Os educandos querem e precisam da aula de música, mas é necessário que ela seja significativa e que mostre a música como algo vivo, manipulável e passível de alterações de acordo com as necessidades de cada um.

A falta de recursos da escola foi um fator desestimulante, mas também representou um exercício de criatividade para suplantar as dificuldades. Conhecer a escola antes do estágio foi um fator determinante para o sucesso do empreendimento. Encerrei o meu curso de licenciatura preparado para atender as demandas atuais da educação. A preparação a qual me refiro não é a do tipo “sei tudo que preciso” para educar, mas sim relativa ao fato de que desenvolvi um saber-fazer educacional que mantém a mente aberta para o novo, agindo de acordo com o contexto apresentado, entendendo que ele oferece uma gama de possibilidades para o educador que quer descobrir novas formas de ensinar e aprender. A experiência proporcionada pelo PIBID foi essencial nesse processo. É preciso que haja uma maior abertura dos cursos de licenciatura para a escola pública, uma integração maior para que as salas de aula se tornem laboratórios de formação prática e pesquisa supervisionada para os licenciandos, assim como são os hospitais das clínicas para os cursos de medicina. Dessa maneira seriam supridas duas carências: da escola pública, de mais professores comprometidos com uma educação de qualidade e dos cursos de licenciatura, através de uma formação e reflexão mais calcada na prática e na realidade das necessidades educacionais.

Referências

GHIGGI, Lisete. **A roda**: Método de aprendizagem que desafia o individualismo. Escola Superior de Teologia - Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.radarciencia.org/Record/a-roda-metodo-de-aprendizagem-que-desafia-o-individualismo/UserComments>. Acesso em: 17 set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed., Campinas SP: Autores Associados, 2008.

SWANWICK, Keith. Fala sobre o ensino de música nas escolas. **Revista Nova Escola**. São Paulo, 2010. Entrevista concedida a Ana Gonzaga em Nov. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobreensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml?page=all>. Acesso em: 04 nov. 2011.

A formação do educador musical e os projetos sociais: reflexões e perspectivas

Elisama da Silva Gonçalves Santos
Universidade Federal da Bahia
elisamamus@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho visa contribuir e levantar questões inovadoras sobre o ensino de música em projetos sociais, pensando no papel do educador musical que atua nestes espaços bem como sua formação. Na busca por uma articulação dos Programas de Formação Docente e os Projetos Sociais. De modo que, estes currículos de licenciatura no ensino superior possam também contemplar os contextos não escolares de ensino e proporcionar a educadores musicais uma formação crítica na busca por uma Educação Musical Humanizadora, “Não-Assistencialista”, proporcionando a milhares de jovens e crianças o direito ao acesso a uma educação musical de qualidade, expressiva, e socializadora dentro das comunidades.

Palavras Chave: Educação musical, projetos sociais, formação docente.

A Educação Musical no Brasil passa por um momento de grande efervescência, tendo em vista a implementação da música na escola a partir da Lei 11.769/2008, evidenciando a luta de diversos educadores musicais, escolas, universidades, artistas e educadores em projetos de ação social.

É importante ressaltar que a escola se configura, em nossa sociedade como um meio democrático de acesso ao saber sistematizado de modo formal. Porém é necessário considerar que paralelo aos meios escolares, estão os contextos de ensino “não- escolares”, como ONG’s, Fundações e Associações em que há trabalhos com educação musical sendo desenvolvidos e promovendo o acesso à música para jovens e crianças de periferias e centros urbanos. Para isso, é importante uma reflexão a respeito dos educadores musicais que circundam estes espaços e a importância de uma formação docente que possa contemplar os projetos sociais. Considerando as dinâmicas próprias e os processos históricos e culturais das ONG’s é válido ressaltar o papel da música e a forma como esta se configura dentro da comunidade e partir do princípio que “a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural”. (KLEBER, 2008, p. 214).

Hoje, as ONG’s configuram-se como campos emergentes, resultados de movimentos sociais, organização da sociedade civil e um espaço potencializador de oportunidades para milhares de jovens e crianças na busca pela inclusão social. Por isso, é de extrema importância questionar qual o perfil do Educador Musical nos Projetos sociais na atualidade? Qual a formação deste educador musical, incluindo aí a sua atuação pedagógica. Segundo Kater “nos deparamos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social” (2004, p 45). Desse modo, faz-se necessário uma busca por programas de formação docente que possa abarcar diversos contextos em que a educação musical acontece.

A educação musical e os projetos sociais

Realizando uma breve análise do contexto Político e Econômico Brasileiro é possível constatar um país em grande desenvolvimento econômico, muito rico em recursos naturais, com uma indústria altamente desenvolvida, porém, com altos índices de desigualdade na distribuição de renda. Fator alimentado por um sistema capitalista desigual que se reflete não só no âmbito econômico, como também no âmbito educacional no que diz respeito ao acesso ao direito de cidadãos à educação de qualidade. De acordo a Constituição Federal de 1988:

Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988)

Desse modo, é evidente que compete ao Estado o dever de proporcionar aos cidadãos bens como Educação, Saúde, Segurança e Assistência Social. Além do direito a Educação, esta deve se configurar como uma Educação de qualidade e democrática. “A democracia não constitui um estágio, mas um processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade.” (VIEIRA, 1998, p. 12). Neste contexto de lutas por uma educação democrática, é importante ressaltar que, embora o Estado tenha o compromisso de prover a todos os cidadãos o direito aos bens sociais, isto não acontece em todos os espaços.

Em muitos locais periféricos, como nas grandes comunidades, moradores em área de risco vivem a mercê de necessidades comuns como saúde, segurança e educação. É na busca por estes bens que temos a Organização da Sociedade Civil, que é intitulada também como o Terceiro Setor “entendida como uma dimensão da sociedade contemporânea que congrega os movimentos sociais” (KLEBER 2008, p. 16). Neste contexto, a ONG configura-se como mais uma faceta da organização da sociedade civil na luta pela promoção de acesso aos direitos de todo cidadão. Todavia, pensar a educação musical nas ONG’s é também pensar a música de forma politizada.

O processo pedagógico-musical é também um fator social, está imbricado na construção dos sujeitos que dele participa, por isso é de grande importância a formação e as concepções que o educador musical leva para estes espaços. Na medida em que ele lida com uma diversidade cultural e com a perspectiva de que as práticas musicais nas ONG’s podem se mostrar como um fator bastante favorável para a inclusão e transformação social.

A formação docente

Embora em diversas instituições de Ensino Superior, haja uma busca para elencar todos os contextos de ensino, ainda há uma grande necessidade de prover subsídios pedagógicos e práticos para educadores que exercem a docência em Projetos Sociais e outros contextos fora da Escola.

Há uma grande necessidade de instâncias que possibilitem a formação de profissionais especializados para estes espaços de modo que esta formação possa contemplar uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de diversas áreas como a psicologia, antropologia, sociologia e o serviço social e “sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical.” (KATER, 2004, p. 45). É importante ressaltar que no cenário atual, os programas de formação docente superior estão extremamente interligados à escola, espaço que também requer muita atenção. É possível perceber que nos currículos de licenciatura e nos programas de estágio curricular, na maioria das vezes o estudante deve realiza-lo numa escola. Sendo que em muitos momentos muitos educadores musicais ao sair dos “muros” da universidade irão se deparar com contextos de ensino diversos, exigindo deste educador diversas experiências.

Para pensar a educação musical em projetos sociais é importante lembrar que não podemos subestimar a formação ou a experiências profissionais de educadores que já atuam nestes espaços e que não tiveram sua formação musical dentro da universidade, pois “nesse espaço de atuação profissional os licenciados ainda não representam um número expressivo” (ALMEIDA, 2005, p. 55), como já foi dito, é muito comum nestes espaços haver educadores que tiveram contato com a educação musical ao longo da vida, participando de projetos sociais na infância, se envolvendo nos projetos comunitários, estudando em conservatórios, igrejas ou tocando em grupos musicais populares e que vem realizando um trabalho muito rico para a vida de diversos jovens e crianças. A respeito dos cursos de formação docente superior Almeida afirma:

As razões que justificam esse quadro parecem ser a prioridade dada ao ensino básico, nesses cursos, a ausência de disciplinas que promovam o envolvimento em projetos sociais, especialmente nos currículos anteriores à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o receio de professores e alunos em se envolver com questões políticas e a instabilidade profissional inerente a esse tipo de trabalho. (ALMEIDA, 2005, p. 55)

Desse modo, é irrefutável o fato de que a educação musical vem se desenvolvendo em diversos espaços e que tanto estudantes de licenciatura, como profissionais da educação, os programas de formação e a universidade como um todo precisam estar intimamente ligados às comunidades, na medida em que a sociedade brasileira precisa de um retorno de todo o investimento público que é injetado no ensino superior, podendo este, por meio dos programas de formação e da extensão universitária atuar mais próximo do povo.

O estágio supervisionado na formação docente: uma experiência na Universidade Federal da Bahia

É muito comum nos cursos de licenciatura em música haver dois momentos em que o estudante tem o contato com os contextos de educação musical. Este momentos são os estágios de observação e o estágio supervisionado, em que o estudante, a seu critério ou a critério do seu orientador, busca a escola pública ou privada para realizar as observações ou o estágio como docente.

Em algumas instituições como no curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia, no período em que realizei meu curso de licenciatura, em nossas observações realizadas como pré-requisito da disciplina Iniciação musical 2 em 2010, tivemos que realizar observações em quatro contextos de educação musical diferentes, na escola pública, privada, projetos sociais e na extensão universitária. Isto me proporcionou um conhecimento muito rico sobre todos estes contextos. A observação na formação docente faz-se necessária, pois:

A observação assume uma função importante para o futuro professor poder se inteirar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reserva. Além disso tendo consciência de que não há uma situação educativa igual a outra, a reflexão torna-se necessária. (Gonçalves; Morato, 2008, p. 113)

Com as observações obtive uma identificação muito grande pelo contexto do projeto sócia. No ano seguinte, na disciplina de estágio supervisionado tentei o estágio supervisionado num projeto social, mas não consegui um espaço, então realizei meu estágio com educação infantil numa escola privada. O que também foi muito rico para a minha formação.

Com relação ao estágio supervisionado, na época tínhamos a opção de escolher o espaço em que gostaríamos de realizar o estágio supervisionado final de curso. Desse modo a diversidade de contextos era muito grande, hoje ainda há a possibilidade do estudante de licenciatura escolher seu espaço de atuação, no entanto, há um incentivo do corpo docente para que o estudante busque as escolas públicas credenciadas com a UFBA ou a creche a universidade. No caso de estudantes que não se identificam ou possuem uma proposta de estágio supervisionado com bandas de sopro, filarmônicas, corais, projetos sociais e outros espaços, podem escolher um espaço a seu critério.

O educador musical consciente

As desigualdades sociais acentuadas por um sistema capitalista em que as elites se afirmam como dominantes e a classe trabalhadora pobre sofre com as consequências de uma lógica econômica que se perpetua durante séculos. Segundo Muller:

“Minha preocupação, nesse sentido, é com os “assistencialismos” que podem estar envolvendo educadores musicais, oficinairos, trabalhadores em música em geral que, ingenuamente, podem estar colaborando com a fixidez do sistema; naqueles trabalhos em música movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do crime, trocar o “trabalho” com tráfico de drogas pelo “trabalho” com música, dar um futuro, etc.” (MULLER, 2004, 57)

Para educadores é extremamente importante a construção de uma consciência política e social da educação, o educador que participa de um projeto social, também participa da construção de sujeitos sociais e através do processo de ensino e aprendizagem oportuniza a milhares de jovens e crianças a construção de um “fazer musical” consciente, a troca de experiências culturais e o desenvolvimento de aspectos como o respeito, a integração, cooperação e humanização.

Educação Musical e Transformação Social

Há cerca de dois anos, tive o primeiro contato com um Projeto Social e observando aulas de Percussão foi possível perceber a energia e a alegria com que aqueles jovens executavam os instrumentos e interagiam com o professor. Aquela mescla de sons por todos os cantos da sala e o olhar cheio de esperança daqueles jovens demonstrava força, determinação e fê na possibilidade de um mundo melhor para eles, para suas famílias e para sua comunidade. Não podemos de forma alguma negligenciar a riqueza cultural destes jovens e crianças, pois, “em qualquer comunidade ou bairro há uma rede de trocas e há mestres. Há redes sociais nas quais estão fortemente amarrados valores, identidades.” (ARROYO, 2001, p. 274)

O ensino de música nestes espaços também exige criticidade, na medida em que os educadores musicais também são grandes construtores de opiniões e possuem em suas mãos ferramentas valiosas para a humanização dos sujeitos e a conscientização destes do seu papel em sociedade, Freire (1992, p. 118) afirma que:

A relação dialógica, porem, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente pensar ou começar pensar o educando.

Desse modo, constitui-se de extrema importância para a Educação Musical em Projetos Sociais educadores musicais conscientes do seu papel naquela comunidade, conscientes do fazer musical em sala de aula, da importância de estabelecer um vínculo com o cotidiano daquele espaço, um ensino flexível, porém organizado e a valorização da individualidade dos sujeitos e também do coletivo. Respeitando os saberes sociais, construídos nos seios das comunidades.

Referências

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês, (Org.) Paulo Freire. Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª edição, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

GONÇALVES, L. N.; MORATO, C. T. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: _____. *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2008. Cap. 7, p. 115-129.

KATER, Carlos.. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e Educação Musical. In: SOUZA, Jusamara, (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 287 p. (Coleção Músicas) – 2ª edição.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 53-58, mar. 2004.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. In: *Serviço Social e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Serviço Social. ANO XIX – nº 56 – Março 1998. São Paulo: Cortez, 1998.

A Relevância da Percussão de Naná Vasconcelos para o Educador Musical

Nayara Cruz Cerqueira
Universidade Católica do Salvador
nayaramel@hotmail.com

Resumo: Este artigo analisa a relevância da percussão de Naná Vasconcelos para o educador musical. O objetivo principal é utilizar das características do percussionista para facilitar o acesso à linguagem musical através de um elemento importante que é a rítmica, contudo, se faz necessário ressaltar a importância de trabalhar elementos como a improvisação, a rítmica como forma de expressão e o corpo como instrumento sonoro. Este trabalho justifica-se pela inquietação e necessidade de refletir como os shows, cd's, oficinas e projetos deste músico experiente pode contribuir para a descoberta de novas possibilidades didáticas para o educador musical.

Palavras-Chave: Educação Musical, Percussão, Naná Vasconcelos.

O percussionista Naná Vasconcelos

Juvenal de Holanda Vasconcelos nasceu em Recife (Pernambuco) no ano de 1945. Começou a tocar percussão com o pai numa bandinha marcial, aprendendo a tocar quase todos os instrumentos de percussão. Desde os 12 anos de idade, Naná atuava como músico profissional, tocando em bailes. Tornou-se percussionista, baterista, compositor, arranjador musical, produtor, dirigindo a maioria de seus trabalhos. Naná Vasconcelos é um dos maiores divulgadores da música e principalmente da percussão brasileira, ele transformou o berimbau num instrumento solista revelando ao mundo as múltiplas possibilidades sonoras existentes neste, até então, conhecido apenas como instrumento da capoeira. Ficou conhecido nacionalmente depois que se mudou para o Rio de Janeiro e passou a integrar a banda de Milton Nascimento como percussionista.

Em 1970 recebeu o convite do saxofonista argentino Gato Barbieri e viajou para New York em uma turnê, após o término Naná decidiu residir em Paris (França), morando fora do Brasil por quase 30 anos.

Além de tocar com grandes nomes da música brasileira Naná Vasconcelos também gravou com alguns dos mais renomados nomes do jazz e do rock norte-americano. Toda sua criatividade e musicalidade, o levou a ser eleito pela revista americana *Down Beat*, por oito vezes, o melhor percussionista do mundo.

Depois de três décadas morando nos Estados Unidos, Naná Vasconcelos retorna ao Brasil e desenvolve projetos sociais com crianças em escolas públicas. O ABC Musical atende crianças de faixa etária com 6 até 12 anos afim de oportunizar o acesso à cultura brasileira de forma lúdica e educativa. Os conhecimentos musicais são passados através da sonoridade existente no corpo humano, as crianças aprendem também sobre a diversidade cultural do Brasil através de canções da cultura popular de distintos estados brasileiros, reunindo ciranda, canções de roda, maracatu, capoeira, entre outras. Grande parte do trabalho de Naná é inspirado nos sons da natureza, durante as oficinas ele trabalha a relevância da natureza, de que maneira ela contribui para a vida e de que forma pode-se preservá-la.

O músico também ministra workshops que ele intitulou de Workshop Orgânico: o entendimento do ritmo através do corpo. Segundo Naná, “o corpo como instrumento é uma fonte inesgotável de descobertas”. A oficina é aberta a todos, sem distinção de idade, propõe a descoberta da musicalidade e despertar da consciência rítmica já existente em cada um.

Metodologia

No primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na leitura de alguns artigos acadêmicos e livros, dentre eles: LAZZARIN (2006), BARRETO e CHIARELLI (2005), LIMA (2007), PEDERIVA (2004), SANTOS (2001), FONTERADA (2008), GRANJA (2006), BRITO (2003).

No segundo momento, realizou-se a pesquisa de campo durante o II Festival de Jazz do Capão. Esta etapa caracterizou-se pela participação efetiva no Workshop Orgânico ministrado pelo próprio Naná, a apreciação do show do percussionista e uma conversa informal com o mesmo. Foi necessária uma viagem para o recôncavo baiano.

No terceiro momento, foram realizadas entrevistas Semi- Estruturadas com os músicos Bira Reis e Geisan Varne, músicos que já atuaram com o Naná Vasconcelos.

O ritmo como forma de expressão

O ritmo se faz presente em todas as expressões artísticas e assim como na música possui um papel de grande relevância, para Dalcroze, “o ritmo é o alicerce de toda arte” (MADUREIRA, 2010). Ao estudar qualquer instrumento musical, violão, piano, congas, berimbau, flauta, alaúde, para cantar, para reger uma orquestra se faz indispensável à pulsação rítmica, na dança assim como no teatro é o ritmo que marca os passos, nas artes plásticas há algumas técnicas de pintura que necessitam de um ritmo linear. O ritmo é o elemento da música que está presente dentro de todos os outros elementos. Segundo Dalcroze, a maneira encontrada para realizar a união entre o movimento e a música foi o uso do ritmo. Para ele, somente o ritmo poderia desempenhar este papel, porque “... consiste em movimentos e interrupções de movimentos e caracteriza-se pela continuação e repetição; o ritmo é a base de todas as manifestações vitais, desde as mais evoluídas até as mais elementares”. (MANTOVANI e FONTEERRADA. *ibid.*).

O percussionista Naná Vasconcelos, em seus shows, na gravação de seus cd's e em trabalhos com trilhas sonoras de filmes e peças de teatro, tenta reproduzir com instrumentos de percussão, com a voz e com o próprio corpo, sons do nosso cotidiano, de elementos da natureza.

O ritmo é compreendido e sentido através do movimento. O corpo, por sua vez, torna-se peça fundamental para esse entendimento. Corpo e movimento se unem numa expressão universal para definir na prática o conceito de ritmo. Em pesquisa, pôde-se observar a facilidade do percussionista Naná Vasconcelos em reproduzir o que vê e o que ouve, são manifestações de sua memória visual e auditiva traduzida através dos tambores, da voz e do corpo. “(Quando a gente começou a trabalhar com o Naná se iniciou para nós um ciclo de aprendizado”...) “... é o visual da música (...) “... ele vê o cara fugindo na floresta, ele vê os negros remando na Costa da África e traduz isso tudo pra música...”. (LEÃO, 2002). A rítmica como expressão apresenta-se também como ferramenta para facilitar a prática do improviso, da criação, da sensibilidade, a partir de representações e/ou manifestações de elementos presentes no seu contexto de aprendizado.

A improvisação no processo de educação musical

A improvisação está sempre presente nos shows, nas oficinas e na vida de Naná Vasconcelos. O berimbau foi o instrumento que o fez ultrapassar os limites da improvisação, tendo como referência o guitarrista americano Jimi Hendrix, um dos mais importantes nomes do rock. Naná Vasconcelos pesquisou e descobriu os inúmeros e diferentes sons que o instrumento produzia, “tento reproduzir com o berimbau o que o Jimi Hendrix produz com a guitarra

(...) foi o Jimi Hendrix quem revelou pra mim que os instrumentos não têm limitações”. (Sampaio, 2006). A arte de improvisar é livre, pressupõe uma criação, uma etapa da composição, ato de inventar, é imprevisível, é uma reprodução da memória musical, como ideias que se organizam ou não, pode-se utilizar técnicas se o executante as possuir ou ser livre como um experimento. Para o músico Bira Reis, “se não houvesse a improvisação eu não seria nada, eu começo a compor geralmente com uma improvisação e essa improvisação vira um tema”. (Entrevista concedida em maio de 2011). O ato de improvisar possibilita ao indivíduo fazer uma seleção de informações e transformá-las, expondo novas ideias ou informações. Segundo Teca de Brito, “Presente em todas as culturas musicais, a improvisação está intimamente ligada à tradição musical oral, que independe da notação e não tem como meta a perpetuação, mas sim a comunicação imediata”. (BRITO, 2003, p.151).

Atividades musicais que utilizam a improvisação necessitam antes de tudo de preparação. São atividades que visam desenvolver a criatividade, a concentração, memória, autocrítica, a musicalidade apreendida ou já existente do aluno. O ato de inventar estará sempre ligado a processos educativos capazes de desenvolver habilidades comuns entre os infantes, mas que evolui de forma singular para cada um.

Acredita-se que a improvisação musical estabelece uma relação com a investigação musical, com a descoberta de novos sons e novas possibilidades para a expressão sonora. A rítmica funciona como um elo facilitador para essas descobertas. Em seu último cd o percussionista Naná Vasconcelos utilizou a água como fonte sonora, executou ritmos como se estivesse tocando num tambor, a música “Batuque nas águas - aquela do Milton” concedeu a Naná a experiência de fazer da água percussão.

A improvisação também acontece nas oficinas de percussão corporal do músico Naná Vasconcelos, são ritmos criativamente executados no corpo ou com a voz, elaborados pelos próprios participantes de forma intuitiva.

O corpo como instrumento sonoro

A utilização do corpo como instrumento sonoro é um recurso de ensino bastante utilizado em sala de aula pelos educadores musicais. Totalmente necessário para facilitar o entendimento e a percepção do educando, o corpo e suas extensas possibilidades de expressão funcionam como elemento principal nas atividades de percepção. A percussão corporal utiliza o próprio corpo como instrumento sonoro, o ato de percutir se faz através de estalos, movimentos com pés, palmas, entre outros. “Embora o corpo não possua a mesma amplitude sonora que um piano, ele proporciona um acesso rápido e direto à linguagem musical...” (GRANJA, 2006). Com o corpo, podem-se trabalhar diversos elementos da música, ritmo, andamento, altura, intensidade, timbre de forma lúdica, interativa, proporcionando ao aluno o entendimento sobre o coletivo, além de trabalhar capacidades motoras, psíquicas e cognitivas.

Em observações realizadas na pesquisa de campo, durante a participação efetiva na Oficina de Percussão Orgânica de Naná Vasconcelos, puderam-se perceber elementos importantes para o desenvolvimento musical e pessoal dos participantes. Tentou-se observar durante o workshop como elementos musicais como andamento, dinâmica, duração eram trabalhados durante a oficina e se as atividades contavam com a participação de todos os presentes. As oficinas de percussão corporal, em sua amplitude, proporcionam uma integração social e possibilitam a participação de todos, mesmo aqueles que não tenham nenhuma vivência musical. Segundo Naná Vasconcelos (2009) o Workshop Orgânico fala do ritmo através do corpo e das múltiplas ferramentas que podemos utilizar para tirar os mais variados sons.

A oficina teve início com Naná pedindo que todos os participantes fizessem uma marcação com os pés, marcando uma única pulsação rítmica, com as mãos, todos bateram palmas aleatoriamente, aumentando e diminuindo

a intensidade dos sons, isso reproduziu o som da chuva. Crianças, jovens e adultos puderam experimentar a sensação de estar sob a chuva, ouvindo e reproduzindo. “Som orgânico é isso, o som do mundo, o som que a gente vive, é ouvir como uma porta bate em relação à outra, como nosso coração pulsa, como a gente anda, então essa percussão nos ajuda a perceber esse pulso que esta em nós”. (Bira Reis 2011, em entrevista para este artigo).

Nesse contexto é de grande relevância citar, o Grupo Barbatuques, grupo de percussão corporal criado em 1996, Segundo Granja (2006), “por meio da percussão corporal, o Barbatuques cria e toca músicas de excelente qualidade artística, baseadas numa pesquisa de ritmos brasileiros e de outras culturas”. O grupo também ministra oficinas por todo o país. De acordo com o mesmo autor:

(...) as atividades propiciam o desenvolvimento da percepção rítmica, melódica e harmônica, além da capacidade de expressão e criação musical. Contudo, elas acabam ultrapassando a dimensão estritamente musical, envolvendo também aspectos de ordem corporal, social e psicológico. (GRANJA, 2006, p.119)

Durante as pesquisas observou-se uma aproximação do método do músico e pedagogo Dalcroze com a metodologia utilizada nas oficinas de percussão corporal, pode-se citar características como: expressão da música corporalmente, capacidade tanto de criar quanto de representar criações de outros e expressão e conscientização do ritmo natural de cada ser, antes da abordagem de ritmos externos (SALGADO, 2009). Tal semelhança aponta uma valorização contínua da rítmica como ferramenta para facilitar o acesso a linguagem musical. Acredita-se que o músico Naná Vasconcelos não utiliza o método da eurrítmica em suas oficinas, contudo, a ritmo e movimento estão totalmente ligados no workshop orgânico.

Considerações Finais

Evidenciou-se através desse estudo que a percussão de Naná Vasconcelos é baseada na sensibilidade e sua expressão pode nos transportar para diferentes ambientes, para senzala, para mata, para o mar, para um navio, sob a chuva, relâmpagos, trovões, Naná consegue reproduzir com o instrumento, com o corpo e voz o que ver o que ouve e o que sente. Essa forma de expressão poderá ser trabalhada em sala de aula pelo educador musical com o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas, psíquicas e motoras do educando.

De acordo com Naná Vasconcelos, o primeiro instrumento do ser humano é a voz e o melhor é o corpo, portanto, faz necessária a utilização sem censura de idade do corpo como instrumento sonoro e como facilitador didático para a musicalização de crianças, jovens e adultos, desenvolvendo assim, capacidades motoras, a concentração, a interação ou trabalho em grupo, a criatividade, a percepção auditiva, além de trabalhar de forma oriunda elementos da música como: Divisão rítmica, unidade de tempo, andamento, intensidade, altura, dinâmica e mais. O corpo e a voz são instrumentos sonoros que não necessitam de recursos financeiros e podem ser bastante explorados em aula.

Percebemos também que, despertar a atenção para a cultura brasileira é persistente e totalmente necessária, partindo da ideia de que o trabalho com música ditas folclóricas já são trabalhadas em sala de aula, mas não de maneira efetiva. Deste modo, faz necessário ao educador musical uma pesquisa para conhecer a cultura musical da sua cidade e de outras regiões do país para desenvolver nos educandos o censo crítico e contribuir para a divulgação e valorização da cultura regional brasileira.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus e CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. Revista *Recre@* N°3 Junio, 2005, ISSN: 1699-1834.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

Fabrica Estúdios < <http://youtu.be/6kTiQyisANo> > Acesso em 25 de maio de 2011.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GRANJA, Carlos Eduardo De Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

LAZZARIN, Luís Fernando. A abordagem multicultural do significado Musical. *UNI revista, Roraima*, - Vol. 1, n° 2, abril. 2006.

LIMA, Laís. *Ritmo Musical e Ritmo Corporal*. 2008 <

<http://www.terrazul.com.br/laislimaARTIGO3> > Acesso em 28 de maio de 2011.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus Goiânia*, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

MADUREIRA, José Rafael e LEITE, Luci Banks. *Jaques-Dalcroze: música e educação*.

Pro-Posições. Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 215-218, jan./abr. 2010.

MANTOVANI, Michelle e FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. O Movimento Corporal na Educação Musical: Influências de Émile Jaques- Dalcroze em Trabalhos de Educação Musical. *Revista anppom* 2007.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V.11,91-98, set.2004.

Revista Eletrônica Gafieiras. < <http://www.gafieiras.com.br> > Acesso em 24 de maio de 2011.

SANTOS, R. M. S. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? DEBATES, nº4 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro, p. 7-48, 2001.

VASCONCELOS, Naná. < <http://nanavasconcelos.com.br> > Acesso em 25 de abril de 2011.

LEÃO, João Souza. Depoimento Making Of do Cd Minha Lôa, Naná Vasconcelos.

Análise da utilização do *blog Musicarteando* como ferramenta de pesquisa para educadores

Antônio Chagas Neto
Universidade Federal da Bahia
achabach@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa em andamento visa analisar a influência da *Internet* na formação continuada de professores, utilizando como metodologia um estudo de caso do *blog* de educação musical denominado *musicarteando*, o qual inicialmente foi criado em 2010, para uma turma de estágio supervisionado de quinze alunos da Universidade Federal de Sergipe, porém possuiu, até abril de 2012, quarenta e nove seguidores e mais de doze mil visualizações. Para a realização da pesquisa, foi enviado um questionário para uma parte dos utilizadores do *blog*, a fim de identificar a área de atuação destes, além da influência desta ferramenta em suas práticas pedagógicas. Através das respostas de um primeiro grupo analisado, foi confirmada uma utilização relevante das sugestões proposta por esta ferramenta virtual em atividades de professores de música, pedagogos e licenciados de uma forma geral. Assim, através destes resultados parciais, pôde-se concluir, mesmo antes da finalização desta pesquisa, que o *blog* de educação musical *musicarteando* serve como uma ferramenta de formação continuada para diversos profissionais da área de educação.

Palavras-chave: formação continuada de professores, educação musical, *blog*.

Introdução

O professor deve ter consciência de sua importância no processo de aprendizagem dos seus discentes, em função da sua influência no desenvolvimento da atividade educacional, onde deve estar em contínuo processo de auto-avaliação e aperfeiçoamento. “O produto do seu ensino é dependente de um processo de renovação, onde deve haver a reciclagem de suas experiências com o conhecimento das novas conquistas, no terreno da pedagogia musical” (AMARAL, 1991 p. 18). Assim, a pesquisa de novos materiais didáticos para suas práticas pedagógicas deve ser uma ação permanente dos educadores, recorrendo às mais diversas fontes de pesquisa. Dentre estas ferramentas, podemos destacar a *Internet*, a qual possui uma vasta fonte de informações, de maneira prática e dinâmica.

A pesquisa em andamento busca analisar uma destas opções proporcionadas pela *Internet*: o *blog*, o qual nos últimos anos não é mais relacionado a um diário virtual, como em sua origem, mas como um importante recurso para obtenção de um conhecimento específico. Foi escolhido o *blog* “musicarteando”, como ferramenta para realização da pesquisa, a partir das concepções defendidas por MARINHO (2007), publicadas em seu livro “Blog na educação”, o qual refere-se ao *weblog*¹³³ como um *software* social, ferramenta para aumentar habilidades sociais e colaborativas humanas (SUTER; ALEXANDER; KAPLAN, 2005 *apud* MARINHO, 2007 p.03). Assim gerou-se o seguinte problema de pesquisa: O *blog* pode ser considerado uma ferramenta útil de pesquisa para educadores musicais?

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, inicialmente foi efetuado um levantamento bibliográfico com a finalidade de dar um embasamento teórico para a análise e desenvolvimento da pesquisa. No segundo momento, foi entregue um questionário para diversos professores, da área e de áreas a fim, com o intuito de alcançar os objetivos previamente determinados. No terceiro momento, será efetuada a análise e a conclusão da pesquisa.

Esta análise em questão justifica-se pelo fato de que o compartilhamento de informações entre os indivíduos é de fundamental importância para o fortalecimento de uma área em comum, porém há necessidade de uma verificação da qualidade e veracidade de tais dados. Com isso, esta pesquisa será relevante na análise da eficiência do *blog musicarteando* como meio de pesquisa para diversos educadores, verificando se o mesmo é utilizado como fonte de recursos para realização de atividades educacionais, contribuindo assim no processo de formação continuada de diversos profissionais da área.

133 Termo de origem da palavra *blog*.

Novas Tecnologias e Educação Musical

O desenvolvimento tecnológico influencia diretamente a vida de todos os indivíduos de uma sociedade. Em diversas áreas, essas novas técnicas e ferramentas possibilitam a prática e/ou o aperfeiçoamento de diversas atividades. No meio musical, torna-se oportuna a seguinte afirmação de Gohn (2003):

Provavelmente o primeiro efeito da tecnologia na música foi o aperfeiçoamento dos instrumentos, através da melhoria técnica dos *luthiers* – nome dado aos fabricantes artesanais de instrumentos – e experimentações com a acústica. Com instrumentos melhores a mais bem acabados pode-se chegar a um resultado sonoro mais satisfatório. Mas depois de executada a composição perdia-se no espaço e no tempo, e somente seria recuperada se mais uma vez fosse interpretada. A única forma de passar a música a outro músico era a escrita, sendo que cópias de partituras eram feitas à mão, uma por vez. O desenvolvimento viria facilitar a produção de diversas cópias de modo quase instantâneo, viabilizando assim o primeiro canal de transmissão de informação musical. Mais tarde, com o surgimento de meios de gravação, a música pode ser registrada e passada à frente com a interpretação e a sonoridade própria de cada compositor. Esse caminho evoluiu até a era digital da contemporaneidade, onde existem gravações de altíssima qualidade e já vende-se música através de redes de computadores. (GOHN, 2003 p. 4).

O aperfeiçoamento das TICs (tecnologia da informação e comunicação) tornou o compartilhamento de dados um processo caracterizado pela praticidade, dinamismo e relativa facilidade, a depender das especificidades do meio e do conhecimento técnico dos indivíduos envolvidos. Diversas pesquisas científicas retratam a influência deste desenvolvimento tecnológico no processo pedagógico. Na área musical podemos classificá-los em diversas categorias como: *software* de educação musical, compartilhamento de vídeos através da *Internet*, comunidades virtuais relacionadas à prática da educação musical, *blogs*, fórum de discussão, entre outros. Cada tipo de ferramenta pode ser utilizada de diversas formas para auxiliar o processo pedagógico, sendo utilizado tanto pelo docente quanto do discente. Assim, a partir da definição de Brandão (2007) onde afirma que “educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” podemos afirmar que as tecnologias estão diretamente relacionadas com este processo de transferência de saber.

Atualmente, diversas pesquisas tratam da relação educação/tecnologia. Dentre os autores consultados, citamos: DEMO (2001) com seu livro “Conhecimento e aprendizagem na nova mídia”, LACERDA (2003) como organizador do livro “Tecnologias na educação e na formação do professor”, GRINSPUN (2001) como organizadora do livro “Educação tecnológica: desafios e perspectivas”. Relacionados à educação musical, foi efetuado um levantamento de materiais bibliográficos que tratem sobre o tema, como: “educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa de computação musical da UFRGS em 2004, o qual relata experiência de pesquisas na área. “O ensino de música na cibercultura” realizado pelo professor Geraldo S. V. Junior da UFC, apresentando as questões norteadoras e os pressupostos teóricos. “Auto-aprendizagem musical” de Daniel Gohn (2003), o qual contém o tema “tecnologia e música” em um de seus capítulos.

Ainda pouco explorado pelo meio acadêmico, os *blogs* estão, cada vez mais, deixando de ser apenas diários virtuais para ganhar um novo papel. Como um fácil registro de informações, passaram a servir também ao processo ensino-aprendizagem.

A palavra *Blog* deriva do termo *weblog*, difundida em 1997, a qual tem sua formação advinda dos termos *web* (rede de dados compartilhados através da internet) e *log* (registro em um ambiente virtual), ou seja, registro virtual de compartilhamento de dados. “Seria uma versão eletrônica do diário, uma forma de registro adotada há tempos notadamente por jovens do sexo feminino.” (Marinho, 2007 p. 03).

Este tipo de meio virtual integra uma categoria denominada *Software Social*, onde “vem sendo definido como uma ferramenta (para aumentar habilidades sociais e colaborativas humanas), como um meio (para facilitar conexões sociais e o intercâmbio de informações) e como uma ecologia (permitindo um sistema de pessoas, práticas, valores e tecnologias num ambiente particular local).” (Marinho, 2007 *apud* Suter, Alexander, Kaplan, 2005).

Com o avanço tecnológico, os *blogs* são capazes de transmitir dados através de diversos recursos, diferentemente da sua forma inicial a qual era apenas possível a utilização de textos; hoje em dia, há possibilidade do uso de imagem estática ou em movimento e de áudio. Outra diferença marcante possibilitada pela evolução tecnológica é o fato de que inicialmente, para se criar uma página na *Internet* era necessário um profundo conhecimento de programação de páginas “html” (Hyper Text Markup Language) e um *site* onde pudesse hospedar sua página, devendo ser paga uma taxa. Porém atualmente, existem diversos sites para criação de *blogs* sem custo algum, com formas muito simples para criação, através de espaços a serem preenchidos. A publicação de informações através de *posts*, assemelham-se bastante a qualquer editor de texto tradicional, como o *MS Word* e o *BrOffice Writer*, podendo ser rapidamente alterada (atualizada) ou apagada pelo autor do *blog*, denominado “blogueiro”.

Blog Musicarteando: Origem e Estrutura

Na função de monitor de estágio supervisionado I e II do curso de música licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, o idealizador e criador do *blog musicarteando*, viu nesta ferramenta uma maneira de fornecer suporte pedagógico aos alunos inscritos nesta matéria. Tal alternativa foi bastante oportuna devido a incompatibilidade de horários dentre os envolvidos, tornando-o assim, um processo dinâmico e acessível a todos os envolvidos. Através de uma página virtual, de criação, estruturação e manutenção relativamente simples, eram colocadas, frequentemente, sugestões de atividades bem detalhadas (como materiais necessários, tempo aproximado para realização completa da atividade, possíveis variações da atividade proposta, faixa etária recomendada, embasamento teórico, entre outros) com o objetivo de auxiliar os estagiários a ministrar suas aulas de educação musical em escolas estaduais previamente selecionadas, com turmas de 1º ao 5º ano.

Durante os anos de 2010 e 2011 de funcionamento do *blog*, foram acumuladas 26 publicações, contendo sugestões de atividades educativo-musicais, dicas de *sites* e outros *blogs* relacionados à educação musical.

Até abril de 2012, foram registrados pelo *sistemeter* (sistema automático de registro de visitas e visualizações fornecido pelo *blog*) mais de doze mil visualizações e quarenta e nove seguidores, um número muito maior que as expectativas iniciais. Assim, busca-se investigar, através de uma pesquisa científica, a utilização deste *blog* e a influência nas práticas pedagógicas dos seus visitantes, analisando assim se neste processo há contribuição significativa para a educação musical.

A Pesquisa

Para a realização deste estudo de caso, foi enviado através do correio eletrônico, um questionário para os seguidores do *blog*, alunos da graduação do curso de música licenciatura da Universidade Federal de Sergipe e educadores de diversas áreas. Em seguida, serão feitas as análises das respostas obtidas e a organização das mesmas em um quadro comparativo, a fim facilitar a apresentação das conclusões.

Através da análise das respostas de alguns seguidores, chegou-se aos seguintes resultados parciais, demonstrado através do quadro comparativo provisório:

| Indivíduo Pesquisado | Graduação | Motivo de interesse pelo blog | Utilizou alguma das sugestões do blog | Avaliação do blog |
|----------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| A | Música Licenciatura | Boas idéias | Sim | Ótimo |
| B | Música Licenciatura | Recomendação | Sim | Ótimo |
| C | Música Licenciatura | Atividades novas | Sim | Ótimo |
| D | Música Bacharelado | Curiosidade | Não | Bom |
| E | Música Bacharelado e Licenciatura | Recomendação | Sim | Ótimo |
| F | Pedagogia | Atividades novas | Sim | Ótimo |
| G | Geografia Licenciatura | Curiosidade | Não | Bom |
| H | Artes | Curiosidade | Sim | Ótimo |

TABELA 1 – Quadro demonstrativo de resultados parciais

Assim, através dos resultados citados acima, pôde-se concluir, mesmo antes da finalização desta pesquisa, que o *blog* de educação musical *musicartendo* serve como uma ferramenta de formação continuada para diversos profissionais da área de educação.

Referências

AMARAL, Kleide Ferreira do. Pesquisa em Música e Educação. São Paulo: Unesp, 1991.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.

BLANCHARD, Bonnie. Making Music and enriching lives: a guide for all music teacher. Ed. Indiana University. USA. 2007.

CANAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1998.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola, funções e valores da Educação Musical Escolar. Opus, Goiânia, v 15, n 1, p. 110-125, jun. 2009.

DEMO, Pedro. Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia. Brasília: Editora Plano, 2001.

DIAS, A. A. C.; FILHO, Hélio Chaves. A gênese sócio-histórica da idéia de interação e interatividade. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (org.) Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização de trabalhos pedagógicos e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical. São Paulo. Annablume. 2003.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org). Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KEMP, Anthony E. Introdução à investigação em Educação Musical. Lisboa. Caloute Gulbenkian. 1995.

MARINHO, Simão Pedro P. Blog na educação. Belo Horizonte. PUCMG. 2007.

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

Atuação profissional dos egressos da licenciatura em música da UFPE: um estudo exploratório

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
cmgabr@yahoo.com.br
Priscila Daniele da Silva
PIBIC/CNPq/UFPE
irprisca@hotmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar um recorte de pesquisa em andamento sobre os espaços de atuação profissional dos egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O tema surgiu como desdobramento de pesquisa anterior e atende também ao momento histórico vivenciado pelo curso, que completará 40 anos de funcionamento, em 2012. Um das questões de pesquisa diz respeito a aprovação da Lei: a obrigatoriedade do ensino de música alterou o campo de atuação daqueles que fazem a licenciatura? Para responder aos questionamentos previstos no projeto, torna-se necessário construir um lastro teórico que contemple, entre outros conceitos, os de atuação profissional e profissionalização. Há uma relação estreita entre os espaços de atuação e as habilidades necessárias para a formação dos profissionais que ali irão atuar, por isso é nossa intenção que, ao final da pesquisa, além de identificar se os egressos do curso de licenciatura em Música da UFPE atuam como professores de música, possamos também, contribuir para a discussão sobre esse “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998).

Palavras-chave: atuação profissional, egressos, professor de música

Introdução

Entre 2009 e 2011, o Grupo de Pesquisa *Formação e atuação profissional de professores de música* desenvolveu a pesquisa “Quem somos nós? Uma etnografia dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPE”, submetida ao Edital PQ-ENXOVAL 2009¹³⁴ da PROPESQ/UFPE, que tinha como objetivo geral investigar o perfil dos alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco. Dentre as categorias surgidas na análise dos dados estavam o acesso e permanência no curso, relacionados ao ano de ingresso, retenção e evasão; a formação musical anterior, que apontou, entre outros espaços, as escolas especializadas e as igrejas; além dos aspectos relacionados ao gênero e a idade. Os resultados parciais e finais foram socializados em congressos da área, tanto em 2010 como em 2011 (ver COSTA *et al.*, 2010; DUARTE; ALMEIDA, 2011, entre outros).

Como desdobramento da pesquisa, iniciamos uma investigação com os egressos do curso, com o objetivo de mapear os espaços de atuação desses ex-alunos, identificar as motivações que determinam ou determinaram as escolhas do campo profissional. Algumas questões balizaram essa investigação, entre elas: Quais são os espaços de atuação dos egressos do curso de licenciatura? A aprovação da obrigatoriedade do ensino de música alterou o campo de atuação daqueles que fazem a licenciatura?

Ter como foco, preferencialmente, todos os egressos da licenciatura em música, é uma decisão metodológica motivada pelos 40 anos de funcionamento que o curso completa este ano. Por isso, pretendemos identificar onde estão atuando nossos ex-alunos e quais as contribuições profissionais que o curso tem dado para a educação musical pernambucana. Além disso, na revisão de literatura realizada até o momento, encontramos apenas um trabalho que teve como foco os egressos do curso de licenciatura em música da instituição pesquisada. Esse trabalho teve como

134 Edital de apoio aos recém-doutores (docentes e técnicos de nível superior) e aos doutores e mestres recém-contratados da UFPE.

objetivo analisar a história do ensino de música em uma instituição de ensino superior do estado de Pernambuco (PEREIRA, 2010), e para responder suas questões de pesquisa, a pesquisadora entrevistou o coordenador do curso e 5 (cinco) egressos que concluíram a licenciatura em música após a promulgação da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Na conclusão, dentre as sugestões da autora para novas pesquisas sobre o curso nenhuma é direcionada à atuação profissional. Consideramos que esses, entre outros aspectos, justificam nossa proposta de investigação.

Assim, trazemos neste texto, além dos objetivos já apresentados, a metodologia prevista para a realização da pesquisa, a revisão de literatura realizada até o momento e algumas considerações sobre a atuação profissional de professores de música.

Metodologia

Este estudo é de cunho qualitativo que, segundo Flick (2005, p. 41) não pode se caracterizar apenas “pela escolha de certos métodos em detrimento de outros”. Segundo o autor, “a investigação qualitativa e a quantitativa não são opostos inconciliáveis, cuja combinação se tenha de evitar [...] Mas a investigação qualitativa pressupõe um entendimento diferente de investigação, em geral, que vai além da decisão de utilizar uma entrevista narrativa ou um questionário” (FLICK, 2005, p. 41). Pelo contrário, entre os aspectos que a caracterizam está a circularidade, “que obriga o investigador a uma reflexão permanente sobre o processo de investigação” (FLICK, 2005, p. 44).

Para atender aos objetivos deste estudo, as técnicas de pesquisa utilizadas serão a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, com aqueles que atendem aos critérios de participação, ou seja, ser egresso do curso e desejar participar, voluntariamente, da investigação. Como dito anteriormente, é nossa intenção identificar todos os licenciados por essa instituição nos últimos 40 anos, por isso necessitamos estabelecer fases para a realização do projeto.

Nesse primeiro momento da pesquisa, nosso foco será a atuação em escolas específicas de música da Região Metropolitana do Recife. Os contatos com as escolas já foram realizadas e as entrevistas começam a ser agendadas. As informações socializadas pelos egressos serão analisadas a partir das categorias propostas no roteiro da entrevista e daquelas que emergirão dos depoimentos dos entrevistados. Nessa fase, espera-se uma “estreita ligação, inclusive no tempo, entre a coleta¹³⁵ e a interpretação dos dados, por um lado, e a seleção do material empírico, por outro” (FLICK, 2005, p. 44).

Atuação profissional e profissionalização

Para refletir sobre essas questões, torna-se necessário construir um lastro teórico que contemple, entre outros conceitos, os de atuação profissional e profissionalização. A atuação profissional do educador musical está vinculada ao espaço escolar, pois os egressos dos cursos de licenciatura em música estão aptos para atuar na educação básica, uma vez que tais cursos os habilitam para tal¹³⁶. No entanto, autores como Del Ben (2003), afirmam que os espaços de atuação são múltiplos e essa multiplicidade é uma das particularidades da profissão professor de música.

Mesmo durante a formação inicial, essa variedade de *locus* de atuação já se faz presente na vida profissional dos licenciandos. Para Cereser (2003), em relação

135 Foi mantido o português de Portugal.

136 Conforme Art. 1º, da Resolução CNE/CP 01/2002: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”.

aos espaços de atuação, os licenciandos se inserem: nas escolas específicas de música, nas escolas de educação básica, nas igrejas, em cursos de extensão oferecidos nas universidades em que estudam, em projetos comunitários, em aulas particulares que dão na casa do aluno ou em sua própria residência. (CERESER, 2003, p. 86).

A Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM também têm refletido sobre a atuação do educador musical na sociedade contemporânea. Em 2001, por exemplo, o encontro provocou a discussão sobre a “Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais”. Algumas pesquisadoras, entre elas Souza (2001) e Hentschke (2001), contribuíram para o debate sobre o ensino de música, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, e também sobre a formação do professor de música para atuar em diversos contextos.

Esse debate foi enriquecido por Santos (2001, p. 42), que mostra a necessidade de “reconhecer a existência desses múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje e buscar desvendar a lógica do seu funcionamento”. Além disso, Hentschke (2001, p. 69) aponta a necessidade de pesquisas diagnósticas como uma forma de identificar os “espaços ou campos profissionais disponíveis para atuação de professores de música”.

Dentre os espaços identificados para essa atuação profissional, Almeida (2005) aponta as oficinas realizadas no âmbito das secretarias de cultura ou Organizações Não-Governamentais (ONGs). Para essa autora, “as habilidades apontadas como necessárias para compor o perfil dosicineiros [profissional que atua como professor em espaços não-escolares, comumente chamadas de oficinas] revelam, também, que os licenciados podem ocupar esse espaço educativo” (ALMEIDA, 2005, p. 113).

Essas questões integram a discussão sobre a profissão docente, considerada por Gauthier (1998) como “um ofício universal estável” que, por meio de estudos e pesquisas, tenta “identificar os constituintes da identidade profissional e [...] definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 18). Nesse sentido, algumas investigações foram realizadas na subárea da educação musical, contribuindo para compor esse quadro na profissão específica, que é a de professor de música.

Arelada ao conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), a pesquisa de Beineke (2001) realizada com 3 (três) professoras de música analisa “os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de professores de música atuantes na escola regular” (BEINEKE, 2001, p. 87). Na construção desse quadro, outro conceito, o de competências (PERRENOUD, 2000), é introduzido nas discussões sobre a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. Para Machado (2004), essas competências, segundo os professores de música participantes da pesquisa, são as seguintes: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e manter-se em contínuo processo de formação profissional.

Dentre os pesquisadores que pensaram a profissão docente a partir do referencial sobre saberes, competências e reflexividade, podemos citar Araújo (2006). Ao fazer um levantamento sobre os trabalhos que trabalham fundamentados nesse referencial teórico, a autora apresenta a seguinte síntese sobre a formação docente:

- A importância de se considerar os conhecimentos tácitos, as concepções e o contexto profissional dos professores para o reconhecimento dos processos envolvidos no ensino da música.
- A necessidade do reconhecimento das teorias e convicções encontradas no pensamento do professor, norteadoras de sua prática.

- A consideração das experiências reveladas na prática cotidiana, como elementos que favorecem a orientação de estratégias de formação docente.
- A valorização e reorganização dos saberes vinculados à formação docente, que proporcione o desenvolvimento profissional e privilegie de forma equilibrada, tanto a formação teórica quanto a atuação prática do profissional.
- E, por fim, a relevância da experiência na prática de ensino e na formação docente, consubstanciada num exercício analítico e crítico, que proporcione o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade do mesmo. (ARAÚJO, 2006, p. 150).

Assim, no que diz respeito à profissionalização docente, um dos aspectos importantes nesse processo, segundo Weber (2003), é a formação inicial em nível superior. A profissionalização pode ser entendida como

processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (WEBER, 2003, p. 1127).

Dessa forma, a profissionalização e a formação inicial se retroalimentam e, nesse processo, podem ser responsáveis por perpetuar representações equivocadas sobre a profissão docente. São esses conceitos e outros decorrentes deles que conduzirão nosso olhar no momento da análise das informações socializadas pelos egressos de nossa universidade, pois acreditamos que a formação de professores pode ser pensada a partir de uma ecologia própria, como um lugar de tensão e possibilidades (ALMEIDA, 2009). Para entendê-la, torna-se necessário conhecer os participantes – e ex-participantes – desse ambiente e as interferências que o entorno pode provocar entre os que o integram. Dentre essas interferências estão a demanda contemporânea dos espaços não-formais de educação musical e a legislação educacional, especialmente as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001; 2002) e a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (LDBEN), ao incluir o ensino obrigatório de música nas escolas, um dos espaços de atuação profissional dos licenciados.

Considerações finais

A atuação profissional do professor de música integra o leque de temas necessários para a caracterização dessa profissão. Há uma relação estreita entre os espaços de atuação e as habilidades necessárias para a formação dos profissionais que ali irão atuar. Tais espaços têm se ampliado e interferido, de forma recorrente, na formação inicial de professores de música e em sua profissionalização.

É nossa intenção que, ao final da pesquisa, além de identificar se os egressos do curso de licenciatura em música da UFPE atuam como professores de música, possamos também, contribuir para a discussão sobre esse “ofício feito de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Oficinas de Música: será a formação acadêmica necessária? Educação, UFSM, v. 30, n. 1, p. 105-117, 2005.

_____. Por uma ecologia da formação de professores de música: a diversidade vista por licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. Música Hodie. v. 6, n. 2, p. 141-152, 2006. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/6_2/musica_hodie_6_2_artigo_9.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

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

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 9/2001. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1/2002. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de Música sob a ótica dos alunos de Licenciatura. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Rebeca Juliana Farias da et al. Acesso e permanência no curso de Licenciatura em Música: subsídios para políticas de formação. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2010, Natal. Anais... Natal: 2010, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/issue/current/showToc>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUARTE, Natália Dantas de Oliveira; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Quem somos nós? O perfil dos licenciandos em música após a aprovação da Lei 11.769/2008. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: 2011, p. 2159-2172.

FLICK, Uwe. Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 67-74.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

PEREIRA, Valdiene Carneiro; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. A formação inicial do professor de música: o que pensam os egressos pernambucanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: 2010. p. 26-38.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 41-66.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo de Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p. 131-141.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

Dinâmicas do PIBID: uma análise de conteúdo de textos do XX Congresso Anual da ABEM

Leonardo Assis de Bulhões
PIBID/CAPES/UFPE
leo.bulhoes@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma análise de conteúdo de textos apresentados no XX Congresso Anual da ABEM relacionados a subprojetos de música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBID, com o objetivo de observar a sua dinâmica e seu desenvolvimento através desses textos, além de fomentar a discussão em torno da formação do professor de música no Brasil. A metodologia para a realização da análise fundamenta-se em Bardin (2002), caracterizando-a como uma análise categorial de conteúdo, de caráter hegemonicamente qualitativo. Os resultados apontam os conteúdos dos textos analisados como indicadores da pluralidade de experiências oferecidas pelo Programa e capacidade de produção científica.

Palavras-chave: formação de educadores musicais, PIBID, análise de conteúdo

Introdução e Fundamentação

Este artigo foi motivado, antes de tudo, pela experiência de participação de seu autor no PIBID-UFPE. Foi essa experiência que motivou as conversas com outros participantes do programa e uma leitura mais atenta da produção científica desenvolvida sobre o mesmo que, por sua vez, terminaram por despertar a ideia de produção do artigo que se segue.

Tendo em vista a importância da discussão em torno do ensino de música na escola básica, ainda mais com o advento da Lei n. 11.769/08, é necessário também reconhecer a importância de se aprofundar a discussão relacionada à formação inicial e continuada dos atuais e futuros docentes da área da educação musical. Segundo Queiroz e Marinho (2008), entre os programas em âmbito de educação nacional implantados nos últimos anos, pode-se destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), idealizado em 2007 pela Diretoria de Educação Básica do Ministério de Educação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o apoio Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. O programa tem como objetivos a valorização e o incentivo à carreira docente, o estabelecimento de vínculos de integração entre o ensino básico e superior, bem como incentivar o protagonismo da escola pública nos processos formativos dos estudantes de licenciatura, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros docentes.

Partindo do reconhecimento da capacidade de interferência que o PIBID possibilita no tocante ao processo de formação de professores brasileiros, esse artigo tem como objetivo realizar uma análise de conteúdo de publicações baseadas na experiência de subprojetos de música que compõem o programa em âmbito nacional. Assim, pretende participar do processo de reflexão sobre a formação do educador musical no Brasil, bem como jogar luz sobre a dinâmica de desenvolvimento do PIBID, em um momento tão importante para a Educação Musical brasileira. Para a realização da análise das publicações, utilizamos como referência Bardin (2002), especialmente a discussão teórico-metodológica relacionada ao conjunto de técnicas que compõem a análise de conteúdo.

Além do trabalho até aqui já desenvolvido na construção deste artigo, considera-se a possibilidade de ampliação desta investigação em etapas futuras. Espera-se assim, que esse esforço venha a contribuir com a observação dos impactos do PIBID sobre a formação inicial e continuada de atuais e futuros professores de música da rede pública do ensino básico e superior, além de refletir sobre o ensino de música no ambiente escolar básico e sobre como o programa pode ser útil no processo de viabilização da educação básica da rede pública brasileira.

Metodologia

A metodologia para a realização da análise de conteúdo aqui apresentada toma como base, fundamentalmente, o conjunto de técnicas abordadas por Bardin (2002). Essa abordagem, mais comumente utilizada sob um viés quantitativo, também pode ser hierarquicamente caracterizada por aspectos qualitativos, como é o caso do exemplo neste artigo.

Apesar de tradicionalmente não muito encontrada em trabalhos da área de música, a análise de dados, definida pela autora como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002), pode ser encontrada em alguns trabalhos da área, como em Costa (2004) e Goldenberg e Otutumi (2008).

Segundo a referência metodológica tomada para o processo analítico, sua organização se distribui em diferentes fases. Na primeira delas, a pré-análise, realizou-se a escolha dos textos e o primeiro contato com estes. A escolha dos textos foi norteada pelo recorte de artigos relacionados a experiências de subprojetos de música componentes do PIBID que foram apresentados no XX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado em novembro de 2011, na cidade de Vitória-ES. Assim, o recorte se justifica pela importância do espaço onde os textos foram apresentados e pela dimensão nacional que ele abrange, formando um *corpus* composto de cinco textos, relacionados aos subprojetos de música do PIBID de quatro universidades públicas brasileiras, de três diferentes regiões (Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste).

Ainda na pré-análise, como sugere Bardin (2002), realizou-se uma leitura flutuante, aberta às primeiras impressões. Nessa leitura e depois, com o aprofundamento do contato com o texto, foi realizada a referenciação dos índices. Os índices, no caso, foram menções explícitas de algum tema nas mensagens dos textos. Nesse momento, fica claro o caráter qualitativo da análise: os índices, ao invés de serem analisados em sua frequência de aparição, servindo de indicadores, foram analisados levando em conta sua relevância (no que toca os objetivos da análise) e sua presença ou ausência no *corpus* dos textos. Assim, aponta Bardin (2002):

Em conclusão, pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual. (BARDIN, 2002, p. 115).

Na fase seguinte, de exploração do material, realizou-se o recorte em unidades de contexto e unidades de registro. A unidade de registro (UR) é o menor recorte semântico que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, um personagem, etc. Já a unidade de contexto (UC) compreende a unidade de registro. Assim, fazendo uma breve analogia, podemos dizer que a unidade de registro está para a unidade de contexto assim como a frase está para a palavra.

Para o tratamento desses dados (UR's e UC's), foi utilizada a técnica de análise categorial, onde se desmembra o texto em unidades, descobrindo assim seus diferentes núcleos de sentido. Essas unidades (de contexto ou de registro) serão reagrupadas em diferentes categorias, num processo de categorização. A partir dessa organização estrutural do conteúdo do texto, realiza-se a fase final, de sua interpretação.

Na realização desse processo, foram postas em evidência duas categorias dentro do conteúdo do discurso dos artigos aqui analisados: 1) Subprojetos do PIBID e 2) Educação musical brasileira. Dentro dessas categorias, foram estruturadas as seguintes unidades de contexto e registro:

Categoria 1: Subprojetos do PIBID

| | |
|-----------------------------------|--|
| UC: Objetivos | UR: Valorização do magistério UR: Formação de docentes UR: Proporcionar prática docente UR: Compreensão do ambiente escolar UR: Inserção no mercado UR: Incentivo à pesquisa UR: Interação entre ensino superior/básico |
| UC: Dificuldades | UR: Escassez de professores UR: Indisciplina dos alunos UR: Antipatia dos professores UR: Falta de estrutura |
| UC: Práticas/Conceitos utilizados | UR: Observação UR: Oficinas UR: Ministras aulas UR: Fanfarra UR: Paisagem sonora UR: Percussão corporal UR: Construção de instrumentos UR: Canto UR: Interdisciplinaridade UR: Apreciação UR: Interpretação UR: Criação |

Categoria 2: Educação musical brasileira

| | |
|-----------------------------|---|
| UC: Formação de docentes | UR: Estágio curricular UR: PIBID UR: Desvalorização da carreira UR: Importância da formação UR: Educação Informal |
| UC: Música no ensino básico | UR: Falta de estrutura UR: Legislação UR: Área desvalorizada UR: Situações desfavoráveis |

A partir desta estrutura de organização dos dados, realizou-se o processo de inferência, que se caracteriza como uma “interpretação controlada” (BARDIN, 2002, p. 133). A realização desse processo apoiou-se, como sugere Bardin (2002), sobre polos de atração calcados em elementos constitutivos do mecanismo clássico de comunicação (a mensagem e sua significação, o canal, o emissor e o receptor).

Os textos analisados foram escritos por acadêmicos vinculados ao PIBID, escrevendo relatos de experiências sobre o programa. Foram publicados em forma de artigos científicos nos anais de um congresso tendo como receptores, em sua maioria, membros da comunidade acadêmica e interessados pela área de educação musical. Assim, os textos apresentam certa rigidez em relação à estrutura textual, que é delimitada pelo próprio congresso onde estes foram apresentados o que deságua numa evidente unidade estrutural do *corpus*. Por se constituírem como relatos de experiências, os artigos apresentam-se como um espaço para os autores emitirem suas opiniões.

A primeira (e maior) categoria a ser analisada trata dos subprojetos do PIBID a que os textos se referem. Como já foi citado anteriormente, o recorte compreende subprojetos de licenciaturas em música de quatro Universidades Federais (Uberlândia, Bahia, São Carlos e Goiás).

Quanto aos objetivos apresentados pelos subprojetos, podemos observar uma consonância imediata com os objetivos gerais do programa, como a valorização do magistério, a busca da interação entre o ensino público superior e de nível médio, bem como o objetivo central de formação de docentes. Contudo, além disso, podemos enxergar outros objetivos, que aparecem definidos por alguns subprojetos de maneira mais específica, como o incentivo à pesquisa e a busca pela inserção de seus participantes no mercado de trabalho, que vão para além daqueles definidos pelo programa em nível geral. Assim observamos em um dos textos analisados:

O projeto tem como objetivo:

(...) c) oportunizar aos alunos oriundos de Licenciatura em Música a inserção no mercado de trabalho, fornecendo subsídios teóricos e orientações práticas para uma melhor qualidade de suas ações na educação básica. (CAMPOS, 2011, p. 2484).

Outro aspecto evidenciado nos textos como unidade de contexto foi o das dificuldades encontradas pelos subprojetos, compreendendo as seguintes unidades de registro: *escassez de professores de música; indisciplina dos alunos; antipatia dos professores* em relação ao programa e *falta de estrutura* das escolas.

Um dos artigos, por exemplo, relata que por falta de professores na rede pública de sua região, o subprojeto vinculou-se a um Colégio de Aplicação, que apesar de ser público é um espaço privilegiado da rede escolar e foge da realidade majoritariamente encontrada na rede pública da educação básica brasileira. É importante ressaltar também a presença em quase todos os textos da unidade de registro de falta de estrutura nas escolas, evidenciada na falta de instrumento e na falta de preparação da estrutura física da escola para comportar aulas de música, etc.

O processo de análise do *corpus* de textos revela também uma interessante coesão: várias unidades de contexto e registro se relacionam entre as duas categorias, o que será evidenciado mais à frente, no texto. Essa coesão demonstra que os relatos de experiência se aproximam em vários momentos. Contudo, outras vezes relatam experiências bastante plurais. Assim é o caso da unidade de contexto referente aos *conceitos e práticas* desenvolvidos pelos subprojetos, onde encontramos uma grande diversidade. Essas unidades de registro apontam atividades que vão desde a observação do espaço e vida escolar até experiências diretas de intervenção em sala de aula; da construção de uma fanfarra até o trabalho com paisagem sonora, canto e percussão corporal, em relatos sobre atividades do PIBID em escolas onde não há instrumentos musicais.

É possível enxergar essa pluralidade de práticas e conceitos no seguinte relato:

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem em sua primeira etapa, a inserção dos participantes no cotidiano da escola para coleta de dados. A coleta está sendo realizada por meio de observações, entrevistas, estudo de documentos da escola e informações recebidas de sua comunidade. Os registros são feitos em diários de campo e gravações em áudio e vídeo. As gravações permitem ao pesquisador rever as cenas e situações observadas favorecendo um aprofundamento de suas reflexões. (COSTA *et al.*, 2011, p. 82-83),

assim como no fragmento de um dos artigos analisados: “Através dessas atividades tivemos a oportunidade de estar efetivamente em sala de aula (com 7ª B), não como observadores, mas participando ativamente do planejamento.” (OLIVEIRA; SOUZA; JOLY C., 2011, p. 1490).

E ainda, no relato a seguir:

O exercício com o canto foi um dos fatores mais marcantes no projeto não só devido a falta de instrumentação nas escolas públicas, mas também ao interesse dos próprios alunos que se mostravam muito entusiasmados para cantar. Outra alternativa para contornar a falta de instrumentação foi a construção de ganzás juntamente com as crianças que utilizaram materiais simples como copos, arroz, feijão, milho e que também foi utilizado durante as aulas. (SILVA Jr.; BATISTA; JOLY, 2011, p. 2491-2492).

A segunda categoria, que agrupa o tema de *educação musical no Brasil*, abrange duas unidades de contexto (*formação docente e música no ensino básico*) que em vários momentos se relacionam com as unidades da primeira

categoria, analisada acima. É o caso de algumas unidades de registro encontradas na unidade de contexto de *música no ensino básico* que se relacionam diretamente com os relatos de dificuldades encontrados pelos programas analisados na primeira categoria. Assim, encontramos unidades de registro como: *área desvalorizada, falta de estrutura e situações desfavoráveis*.

Uma importante unidade de registro encontrada em *música no ensino básico* foi a Lei n. 11.768/08, observada em quase todos os textos ainda que de passagem. São feitas referências à importância da lei, mas ao mesmo tempo, levantam-se problemáticas sobre as suas limitações e dificuldades de viabilização. Podemos observar esses elementos nos relatos abaixo, presentes no *corpus* dos textos analisados:

Mais recentemente, muitos começaram a se interessar pelas ONGs e agora, por conta da implantação da Lei n. 11.769/08, a considerar o contexto da escola pública. Se, por exemplo, até o ano passado, os estudantes que escolhiam a escola (pública ou privada) em cumprimento da disciplina Prática de Ensino eram um ou dois, este ano metade deles (15) optou em estagiar em escolas públicas (ensino infantil, ensino fundamental, ensino meio, escolas técnicas). (CANDUSSO, 2011, p. 740).

Assim como no texto abaixo:

(...) Este problema parece estar resolvido com a aprovação da Lei n. 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. No entanto, algumas questões ainda permeiam a problemática na área: “quando”, “como”, e “por quem” esse ensino será ministrado? (CAMPOS, 2011, p. 2483).

E ainda no seguinte trecho de um dos relatos de experiência: “A simples aprovação da lei 11.769/2008 não vai trazer a valorização que esperamos” (OLIVEIRA; SOUZA; JOLY C., 2011, p. 1489).

A outra unidade de contexto retirada para análise nessa segunda categoria expressa um tema central para o PIBID que é a *formação docente*. Por se tratar de um programa que pretende intervir na qualidade de formação dos profissionais da área de educação musical é natural que isso se reflita em passagens dos textos analisados. Aqui, mais uma vez, as unidades de registro de categorias diferentes se relacionam, onde aparece a unidade de registro de *desvalorização da carreira*, colocada como um aspecto que interfere negativamente na formação do professor de música.

Além disso, são muito relevantes os apontamentos que aparecem com as unidades de registro de *estágio curricular* e *PIBID*, várias vezes citados em situações comparativas, relatando as vantagens do segundo em relação à experiência do primeiro, assim como mostram as passagens abaixo:

Uma das características fundamentais do PIBID é a diferença daquela experiência vivenciada nos estágios curriculares, que são obrigatórios para todos os cursos de graduação em qualquer tipo de licenciatura. O projeto PIBID foi criado com o objetivo de incentivar e valorizar as licenciaturas. A sua estrutura é interessante, pois prevê uma atuação direta dos licenciandos em escolas públicas, a estrutura de funcionamento do projeto é sempre construída juntamente com a escola, em uma perspectiva dialógica, considerando ideias, desejos e potencialidades tanto dos alunos bolsistas, quanto da instituição como um todo, incluindo alunos, professores, coordenadores e diretor ou diretora da escola, onde os bolsistas do projeto e a escola atuam em parceria na escolha das ações que são desenvolvidas. (SILVA Jr.; BATISTA; JOLY, 2011, p. 2490).

E ainda:

Esta experiência, fomentada pela CAPES, é diversificada daquela vivenciada nos estágios curriculares, obrigatórios em todos os cursos de licenciatura. (...) Nas atividades sempre existe uma preocupação com a realidade de cada escola sendo, assim elas não são discutidas somente pelos alunos-bolsistas e pelas docentes orientadoras, mas também levam em consideração as ideias e desejos de alunos, professores, coordenadores e direção da escola. (OLIVEIRA; SOUZA; JOLY C., 2011, p. 1486).

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados na análise, podemos considerar que os subprojetos, em seus respectivos artigos, ora se aproximam, ora se distanciam em suas características e reflexões.

A aproximação é visível nas dificuldades encontradas pelos subprojetos, por serem muito parecidas, assim como no fato de os subprojetos conseguirem de alguma maneira apresentar respostas para as demandas que suas realidades exigem. Além disso, os artigos se aproximam bastante na avaliação que fazem das experiências relatadas, seja na consonância vista na comparação com os estágios curriculares, seja na análise do que representa a Lei n. 11.769/08 e quais suas limitações.

Já as diferenças aparecem devido às demandas específicas que cada subprojeto necessita responder. A pluralidade de práticas desenvolvidas nas escolas participantes dos programas, no recorte em que fizemos, é um bom exemplo dessas adequações às estruturas e realidades de cada estrutura ocupada por atividades do programa. Além disso, os artigos também demonstram a capacidade de produção científica do programa na área de música, que pode ajudar no processo de reflexão sobre a educação musical em nosso país, o ensino de música em escola básica e a formação de docentes. Espera-se, pois, que esse artigo sirva como mais um estímulo para o desenvolvimento desse processo na área da educação musical.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Música, licenciatura e escola pública: experiências do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) na Universidade Federal de Goiás. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 2483-2488.

CANDUSSO, Flávia. Da capoeira de angola ao PIBID: reflexões acerca da formação de um educador musical comprometido com a cultura brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 736-746.

COSTA, José Francisco da. Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade? 2004. 101f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

COSTA, Maria Cristina Souza et al. A formação de professores de música na/para a escola de educação básica no PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 78-87.

GOLDENBERG, Ricardo; OTUTUMI, Cristiane. Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música no Brasil. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: SIMCAM, 2008. p. 1-7.

SILVA Jr., Reinaldo Pereira da; BATISTA, Gabriel de Melo Renda; JOLY, Ilza Zenker Leme. Música na escola: uma experiência a partir do PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 1485-1492.

OLIVEIRA, André Evangelista de; SOUZA, Felipe de; JOLY C., Maria Carolina Leme. Música na escola pública: refletindo sobre as experiências em um programa institucional de iniciação à docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 1485-1492.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. ICTUS, Salvador, v. 11, n. 2, p. 100-119, 2011.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL: BREVE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ARTICULATÓRIAS DE UM LICENCIANDO EM MÚSICA

Vilma de O. S. Fogaça
Universidade Federal da Bahia – PPGMUS
Bolsista CAPES
vilfogaca@gmail.com

Resumo: Esse artigo trata do processo de formação do educador musical, a partir de um estudo de caso realizado em uma pesquisa para a obtenção do título de grau mestre no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). O foco desse trabalho é oferecer ao leitor informações acerca do processo formativo de um licenciando que foi realizado à luz do referencial teórico Abordagem PONTES, tratando com linhagem clara o processo cognitivo transcorrido neste. A discussão se dá tentando clarificar os eventos cognitivos de assimilação, acomodação e adaptação sofridos pelo sujeito, durante sua aprendizagem e aplicação da Abordagem PONTES em uma turma de estágio composta por seis crianças entre 8-10 anos de idade, matriculadas curso de extensão de Iniciação Musical com Introdução ao Teclado (IMIT) da universidade supracitada.

Palavras-chave: formação docente, abordagem PONTES, cognição.

Introdução

Desde o ano de 2001, Alda Oliveira desenvolve o referencial teórico Abordagem PONTES (doravante, AP), cujo objetivo é a formação continuada ou paralela do educador musical. Oliveira (2008) defende que a missão do professor de música é “facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados ou customizados entre a música e os indivíduos, explorando, desenvolvendo e fortalecendo o potencial de cada realidade de ensino encontrada.” (p. 4). Sobre a abordagem, afirma:

Lida com criatividade pedagógica, com postura docente, adequação e aproximação estratégica aos alunos, às instituições, e também com o aproveitamento das oportunidades (sinais que a vida e as próprias atividades dão a quem está envolvido) que aparecem durante a praxis educacional, entendida como relação dinâmica entre teoria e prática, ou seja, teoria/prática. (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Esse trabalho de aproximação entre professor, alunos, conteúdos, repertório e contexto é proposto a partir do desenvolvimento de ‘pontes’ de articulação que é entendida como “[...] todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na praxis educativa entre indivíduos.” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Ao desenvolver a pesquisa dos mestres de música da cultura popular, Oliveira (2003-2006) observou que os alicerces de suas práxis musicais eram as ‘pontes’ que desenvolviam com os aprendentes, conteúdos e o contexto. Oliveira identificou cinco ações articulatórias, as quais formaram o acrônimo PONTES¹³⁷: **positividade**, **observação**, **naturalidade**, **técnica**, **expressividade**, **sensibilidade**.

137 **Positividade** na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma [...]; **Observação** cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto sociocultural, das situações do cotidiano e da realidade de sala de aula, os repertórios musicais e as representações. **Naturalidade** nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida [...]; **Técnica** pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica [...]; **técnica** usada como elemento facilitador da expressão humana. **Expressividade** musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno. **Sensibilidade** às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar. (2008, p. 20).

Um dos objetivos da AP é ser ferramenta pedagógica para formar um educador musical capaz de refletir acerca de sua prática pedagógica-musical e atuar como agente transformador de sua própria práxis. Em 2009, estava em desenvolvimento a pesquisa “Criatividade Musical: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música” (FOGAÇA, 2010). Nesse período, um estagiário (Jean)¹³⁸ do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, passou pelo processo de instrução e formação específica do referencial teórico AP, que daria suporte ao processo de construção das competências articulatórias. O processo formativo ocorreu durante as aulas de orientação docente, haja visto que o(a) pesquisador(a) estava também exercendo o papel de professor da disciplina Prática de Ensino, tendo sido aprovado(a) em concurso público para exercer docência na referida instituição. O estágio foi realizado no XXX, curso de extensão da universidade, cujo público alvo era uma turma de crianças entre 8-10 anos de idade.

Construção das competências articulatórias: Piaget explica

Como já foi dito, para a realização da pesquisa, o estagiário foi instruído teoricamente segundo a abordagem PONTES. Suas ações articulatórias pedagógicas em sala de aula foram coletadas, registradas, analisadas e interpretadas pela pesquisadora. Esse artigo se deterá em descrever e analisar o referido processo de formação e as mudanças ocorridas no estagiário enquanto docente e em sua práxis pedagógica musical.

O primeiro passo no processo formativo do estagiário foi apresentar-lhe o material bibliográfico referente, tendo sido utilizada a apostila PONTES Educacionais em Música escrita por Alda Oliveira (2008). Baseado de forma enfática nessa literatura, foi feita a leitura, interpretação, reflexão, além de, o estagiário juntamente com a orientadora realizarem em aulas de orientação docente, a identificação e análise das ‘pontes’ ocorridas no estágio.

O princípio desse processo foi tranquilo para o estagiário. O texto de Alda Oliveira é claro, tangível à compreensão, então, a leitura transcorreu sem gravidades, bem como, os primeiros indícios de entendimento logo despontaram no discurso do estagiário. Aprofundando o olhar, que acontecia cognitivamente era: o estagiário estava sendo exposto a um novo conhecimento (na academia, ele não teve instrução sobre a AP), com a consciência de que, a partir daquele momento, esse conhecimento deveria ser aplicado em sua práxis pedagógica-musical em campo de estágio. Temos nessa situação uma relação em duas instâncias: o conhecimento e o estagiário; e, o estagiário e o meio (campo do estágio, que foi composto por seis crianças de 8-10 anos).

O primeiro entendimento que o estagiário teve foi de que ele precisaria se relacionar com esse conteúdo e conseqüentemente, isso seria refletido na sua relação com o contexto de ensino musical. Antes, porém, ele teria sua própria inteligência afetada: “Toda forma viva afirma-se nas suas relações com as coisas, e o mesmo se passa com a inteligência”. (DOLLE, 2005, p. 74). Suas estruturas mentais e todo seu conhecimento prévio teriam que se ‘relacionar’ com esse novo conhecimento e isso seria importante para sua relação com o meio, pois ele seria o instrumento pedagógico utilizado para alcançar outro objetivo da pesquisa: o desenvolvimento da criatividade musical dos alunos do estagiário.

A esse primeiro evento ocorrido cognitivamente no processo de aprendizagem da AP pelo estagiário, segundo a epistemologia genética de Piaget, dá-se o nome de “assimilação”:

A relação que une os elementos organizados *a, b, c*, etc., aos elementos do meio *x, y, z*, etc. é, portanto, uma relação de *assimilação*, quer dizer, o funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los neste ciclo.” (PIAGET¹³⁹, J. 1963, p. 11, APUD DOLLE, J. 2005, p. 75).

138 Jean é um pseudônimo que o(a) pesquisador(a) deu ao estagiário, a fim de preservar sua identidade.

139 Jean Piaget. *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 4.ª ed., 1963, p. 12).

Simplificadamente, poderíamos dizer que a ‘chegada’ da AP (novo elemento) nas estruturas mentais do estagiário, precisava abrir espaço para que pudesse ‘assentar’. Para isso acontecer, não era necessário que a estrutura se desfizesse de elementos anteriores, mas, era preciso encontrar uma forma de ‘arrumar’ o conhecimento prévio e o novo conhecimento no mesmo organismo.

Todavia, esse processo tem outra face que é a transformação dos elementos existentes ao incorporar um novo elemento, ou seja, dado um elemento *x*, com a incorporação do novo elemento *a*, ele sofrerá uma variação e passará a ser *x'*. A esse segundo processo, dá-se o nome de acomodação: “Por um lado, assimilação, ou seja, incorporação de elementos do meio na estrutura, por outro, modificação desta estrutura em função das modificações do meio, ou, por outras palavras, acomodação.” (DOLLE, J. 2005, p. 75). Por fim, acontece a “adaptação”: “Se designarmos por acomodação este resultado das pressões exercidas pelo meio exterior [...] podemos dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.” (PIAGET¹⁴⁰, J. 1963, p. 11 *apud* DOLLE, J. 2005, p. 75). De maneira tosca, mas bem elucidativa, poderia-se dizer que a adaptação é o ‘final feliz’ de todo o processo, depois que as trocas e transformações foram realizadas, os elementos se ajustaram e a estrutura se reorganizou, pode-se dizer que houve adaptação.

O processo de adaptação preza pela sobrevivência do organismo e por uma relação harmoniosa com o meio: “Existe adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e que esta variação tem por efeito um crescimento de trocas entre o meio e ele favoráveis à sua conservação.” (Idem). Todo esse processo acontece em dois meios: intrínseco (nível mental) e extrínseco (na relação do indivíduo com o meio/contexto) e quando há adaptação:

“[...] devemos dizer que um conjunto de estruturas entra em relação com o meio.

Há dois casos a considerar:

- 1) Elementos do meio são incorporados pelo conjunto estruturado que os transforma em si mesmo;
- 2) O meio transforma-se e a organização adapta-se a esta alteração transformando-se ela própria. (DOLLE, 2005, p. 75).

Observando atentamente essa colocação, pode-se notar que é descrito o momento da conexão em mão dupla, entre o conjunto (organização/indivíduo) e o meio. A proposta da AP no âmbito do processo de ensino-aprendizagem musical, partindo da figura do professor, se aproxima desse entendimento de “adaptação”, visto que ela preza a conexão docente com todos os elementos ao seu redor:

Através da concepção e da testagem da Abordagem PONTES, desenvolve-se teoricamente portanto, uma área de estudo pouco explorada no contexto acadêmico, que consiste na reflexão teórica sobre os momentos de transição, de conexão, de articulação pedagógica entre professor, ambiente, contexto, saberes e aluno em direção à aprendizagem, na formação de professores de música. (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

Na breve análise em seguida, sobre a construção das competências articulatórias do estagiário, o foco principal estará no ponto da adaptação do estagiário em relação à aprendizagem e aplicação da AP e sua relação com o meio (estágio/alunos).

Análise Longitudinal

Como foi dito acima, o período¹⁴¹ do processo de assimilação da AP transcorreu-se de modo sereno. No início, o estagiário se deparou com a resistência dos alunos quanto a realização de atividades criação musical, assim, suas articulações iniciais eram no sentido de promover a aproximação entre alunos e as atividades criativas musicais. Depois de um tempo trabalhando insistentemente nesse objetivo, os resultados surgiram: alunos motivados na realização de atividades de criação musical e demonstrando avanço em suas habilidades criativas musicais.

Após Jean ter suas estruturas mentais modificadas a partir do estudo da AP, ele usou essa nova “formatação mental” para intervir no meio. Essa estratégia funcionou, tanto que, despontaram resultados positivos por parte dos alunos. Esses resultados só aconteceram porque, dada a pressão exterior exercida nos alunos (as atitudes articulatórias de Jean em direção da turma), após pontos de tensão e conflitos, os alunos relaxaram frente às atividades. Houve durante todo o evento uma troca profunda do sujeito com o meio, ambos foram agentes transformadores um do outro, e permitiram transformarem-se a si próprios. Conclui-se que a conexão do sujeito com o meio foi retroalimentar (*feedback*).

Posteriormente, aconteceu algo curioso: as ‘articulações’ tornaram-se escassas. Mas, por quê? O fato foi que, os planos para a pesquisa eram de melhorar a ação articulatória em quantidade e qualidade, mas ocorreu o contrário. Não que tivesse cessado completamente, Jean continuava exercendo sua docência de maneira segura, confortável e funcional, todavia, não se via mais inovações na aula. O estagiário cumpria rigorosamente o plano de aula, já que as crianças se mostravam dispostas a cumprir todas as atividades. Se por um lado, não havia especificamente algo de errado, por outro, deixava a desejar no aspecto articulatório.

Tradicionalmente, estagiários em geral, tem por meta conseguir cumprir o planejamento de aula, nisso, há o mérito de ter conseguido planejar de forma precisa a escolha de conteúdos e objetivos, a seleção de atividades, bem como, a administração do tempo despendido em cada ação. Todavia, para a AP, é possível realizar algo novo e criativo em aula se o docente conectar-se com os eventos inusitados ocorridos no instante de aula, os quais não são possíveis prever, as trocas simbólicas que acontecem no momento de aula, não no plano de aula. A AP entende que as articulações com essas ações são importantes:

No uso da Abordagem PONTES podem acontecer muitas trocas simbólicas através da criação de pontes em aulas de música. Cada movimento, cada respiração se torna o símbolo de uma história, de uma música, de um acontecimento pedagógico que pode vir a ser significativo para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos que estão diretamente envolvidos no processo educacional daquela realidade. Através de representações, trocas simbólicas, empatias, acolhimento, carinho o professor vai tecendo o conhecimento junto aos alunos através de articulações customizadas. Essas articulações criativas ajudam a marcar o tempo, a dar significação pessoal aos momentos com os alunos e com as pessoas. (OLIVEIRA, 2008, p.19).

Foi no processo de entendimento desse princípio que Jean viveu um grande conflito. Jean compreendia a importância do plano de aula, todavia, ao invés de usá-lo como orientador para aula, o fez uma ‘tábua de salvação’. Ocupando-se em fazer o planejado, ele não teria que estar tão atento aos diversos eventos inusitados. Pensar dessa forma é supor que o professor é capaz de prever e propor aquilo que de melhor pode acontecer em aula e ignorar, tudo aquilo que emerge em tempo real: os humores, as questões, a disposição, a música que o aluno traz, novos objetivos e conteúdos que possam surgir de acordo com as necessidades que só o momento em movimento traz. Aí, tínhamos outro estado no processo cognitivo, o desequilíbrio:

141 Todo o relato de pesquisa encontra-se na dissertação de mestrado de Vilma de O. S. Fogaça (2010), intitulada: *Criatividade Musical: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música*. Esse processo foi minuciosamente descrito no Cap. 2: Análise de Dados.

Uma vez que nada é fixo, convém procurar “um processo (daí o termo ‘de equilíbrio’) que conduza de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações” (EEG, 33, p.9)¹⁴². (DOLLE, 2005, p. 80).

O ponto de desequilíbrio era a acomodação. Após um bom processo de assimilação, a acomodação parecia não ocorrer plenamente, pois, o novo elemento (AP) não se conectava em todos os aspectos com os elementos anteriores, transformando a estrutura do sujeito, dado a rigidez de conceitos prévios. Jean ‘permitiu’ que AP se conectasse até certo ponto, entretanto, para realizar seu princípio teórico plenamente, ele encontrou dificuldade em permitir que estruturas fossem modificadas pela AP.

Houve então, um trabalho insistente por parte da pesquisadora/orientadora em propor a Jean a flexibilização de conceitos e práticas pedagógicas em prol de um ensino musical criativo e pronto para atender às necessidades dos aprendentes. Essa resistência não é totalmente voluntária do sujeito, isso depende de como foi construído seu conhecimento prévio e da forma com que ele se solidificou nas estruturas mentais. Todavia, se abrir para o novo, faz parte das escolhas do educador, da postura docente que reconhece que precisa constantemente se reinventar, mas também isso, é preciso ser ensinado ao licenciando, pois senão, torna-se difícil sua escolha por essa opção.

A aula de orientação-docente era pontuada por discussões e reflexões importantes para que Jean compreendesse mais profundamente a AP. Ele teve a oportunidade de colocar sua dificuldade em conciliar essa concepção de ensino com o que havia aprendido na academia, não conseguia desarraigá-lo da idéia que, cumprir todo o plano de aula era algo sumamente importante. Foi um trabalho intenso para que ele compreendesse que na aula de música, o que havia de mais importante era a própria aula e não o planejamento. Caso ele visse novas possibilidades que o planejamento não contemplasse, ele deveria escolher com discernimento entre manter o plano ou realizar um desvio, se isso fosse uma opção mais produtiva. Por fim, Jean aceitou essa maneira de conceber o plano de aula, como um orientador, não como uma grade intransponível.

Jean começou uma nova etapa no seu estágio, onde houve esforço para estar mais atento aos eventos acontecidos em aula. Ele desenvolveu um senso aguçado para os detalhes nos gestos e expressões dos alunos, bem como, na expressividade musical de cada aluno da turma e nos discursos musicais presentes na aula. Em contrapartida, os alunos estavam cada vez mais à vontade com a produção musical, exercendo o senso crítico com responsabilidade. Eles desenvolveram um prazer intenso ao processo criativo musical, e não raras vezes, a aula iniciava com um motivo improvisado por um aluno. Dessa criação, Jean desenvolvia os conteúdos e objetivos, indo além do proposto em plano de aula, visto que até o repertório era inusitado, já que com grande frequência passou a se articular com as idéias criativas musicais do aluno. A aula passou a ser uma intensa troca entre as propostas docentes e as respostas e iniciativas espontâneas dos alunos, havia equilíbrio entre ações, reações, articulações, produção musical. Finalmente, adaptação.

Essa é proposta da AP para a aula de música, como foi dito na Introdução, trabalha com “sinais que a vida e as próprias atividades dão a quem está envolvido”. O resultado também aproximou-se da concepção de ensino musical defendida por Swanwick (2003) (concepção essa que a AP apreende), e afirma que o ensino de música deve: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; e, ter fluência do início ao fim.

Conclusão

Os eventos “assimilação, acomodação e adaptação” estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem, segundo a teoria piagetiana. A busca pelo equilíbrio que favorece a manutenção do organismo (nesse caso, o próprio processo e os sujeitos envolvidos neste) é pontuada por desequilíbrios e reequilibrações do sistema. Isso se dá genericamente em todo processo, contexto e sujeito. O que ficou evidenciado nessa pesquisa é que, a partir do momento que o estagiário permitiu-se ‘abrir’ para proposta PONTES, e sofrer todos os eventos cognitivos possíveis, se dispondo a enfrentar conflitos e tensões (sensações naturais quando, como nesse caso, se rompe com paradigmas) é que o resultado foi um trabalho de aprendizagem mais confortável, prazeroso e fluente para o aluno.

O estagiário, no momento que se dispôs sair de sua zona de conforto, tomou um ato de coragem docente, todavia, não foi desconfortável para sempre, houve equilíbrio e adaptação ao fim. Isso porque, a AP trabalha com o favorecimento da articulação do professor com o contexto de ensino, buscando fluência e harmonia nessa relação, da mesma forma que é desenvolvido o processo de adaptação, em busca da interação e sobrevivência do organismo com o meio. De maneira natural, a aplicação da AP auxiliou os processos cognitivos pertinentes a cada sujeito do processo de ensino-aprendizagem musical.

142 Jean Piaget. *Logique et équilibre*, EEG II, 1957.

Referências

DOLLE, Jean-Marie. Para Compreender Jean Piaget. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

FOGAÇA, Vilma de O. S. Criatividade Musical: Abordagem PONTES no desenvolvimento das competências articulatórias na formação do professor de música. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Bahia (PPGMUS-UFBA). Orientadora: Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira (Ph-D). Co-orientador: Prof. Dr. Ricardo Mazzini Bordini. Salvador, 2010;.

OLIVEIRA, Alda. Pontes educacionais em música. Texto-resumo apresentado e distribuído no ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., São Paulo, 2008. Salvador: P&A (no prelo).

_____. Mestres de Música da Bahia. Pesquisa concluída com apoio do CNPq. Relatório depositado no CNPq. 2003-2006.

_____. *La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe*. In: Fajardo, V. & Wagner, T. (Orgs). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. Paris: Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001, pp. 27-30.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Alda Oliveira e Cristina Tourinho (Tradução). São Paulo: Editora Moderna, 2003.

Formação do Educador Musical: Preparação pedagógica e performática por meio do fazer musical

Simone Marques Braga
UEFS / UFBA / FACESA
moninhabraga@gmail.com

Tais Dantas
UFBA / FACESA
tais.dantas@hotmail.com

Clarice Contreiras
UFBA / FACESA
claricecontreiras@bol.com.br

Resumo: O presente artigo aborda duas propostas educacionais realizadas no curso de Licenciatura em Música na Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA) com o objetivo de articular as áreas de *Performance* e Educação Musical através da ação interdisciplinar desenvolvidas nos seguintes componentes curriculares: Atividade 1 – Elaboração e execução de arranjos vocais: Canto Coral, Prática de Ensino e Fundamentos da Educação Musical; Atividade 2 – Oficinas de Canto Coral, Regência Coral e Expressão Corporal: Canto Coral, Expressão Corporal e Regência Coral. Como resultado nota-se que o diálogo entre os saberes performáticos e os saberes pedagógicos possibilitou uma formação docente em consonância com a multiplicidade de espaços educacionais e as suas exigências na contemporaneidade.

Palavras-chave: formação pedagógica musical, proposta interdisciplinar, *performance* musical.

Performance e Educação Musical

A educação musical contemporânea caracteriza-se por uma multiplicidade de espaços que apontam para a necessidade dos cursos de Licenciatura em Música ampliar a concepção da formação pedagógica musical através de tomadas de ações que contemplem o desenvolvimento de habilidades e saberes que possibilitem a atuação nestes contextos. Nesta perspectiva, Araújo et al. (2006), entende que a formação docente deve envolver saberes docentes em um processo contínuo e dinâmico que considere: 1) uma trajetória pessoal; 2) a formação inicial e continuada; 3) a socialização profissional; 4) o contexto de trabalho docente; 5) políticas e programas de formação. Tardif (2002) aponta quatro argumentos que fundamentam o estudo dos saberes docentes: 1) a temporalidade; 2) a pluralidade e heterogeneidade; 3) a personalização e a situação de trabalho; 4) e a marca do humano. Os saberes devem ser personalizados e situados, ao apresentar características individuais vinculadas a um contexto profissional. Deverão atender a aspectos heterogêneos presentes em cada espaço de atuação e trazer a marca do humano através das interações pessoais e coletivas, que implicam em comprometimento ético, emocional e motivacional para promover a aprendizagem do aluno. Além disto, devem estar alinhados às exigências educacionais de cada momento e contexto, ao possibilitar o trânsito pelos campos de atuação existentes.

É importante ressaltar que os saberes performáticos musicais também devem ser considerados na formação do professor de música. Segundo Kleber (2011, s.p.) “a *Performance* Musical é essencial para se ensinar música. O processo pedagógico musical se dá *na e pela performance* musical”. Em concordância, Albino e Lima (2008) argumentam que é necessário desenvolver uma formação instrumental mais sólida antes da formação pedagógica, afinal, antes de professores, somos músicos e musicistas. Enquanto que Cerqueira (2011) aponta para a falta de articulação entre as áreas de Educação Musical e *Performance*.

Historicamente, os saberes pedagógicos e performáticos musicais foram sendo dissociados. Neste sentido, Bennett e Andréa (2006, p. 220), apontam que ao longo do tempo foi se desenvolvendo certa indução hierárquica para o direcionamento da carreira dos músicos como: solistas, instrumentistas e por fim professores. Este quadro mostra claramente a separação entre o estudo do instrumento e a opção pela educação musical desde o início dos estudos de música. Os mesmos autores citam a pesquisa de Huhtanen (2004) que categorizou a atuação de professores de piano como: (1) o ensino como parte integral da carreira musical; (2) o ensino como uma fonte de renda; ou (3) uma opção para aqueles que não atingiram os resultados esperados no desenvolvimento da carreira como solista. Nesta perspectiva, há algumas crenças na área musical que consideram o exercício docente como uma atividade de menor valor em detrimento de uma atividade performática e que para se ensinar não é necessário desenvolver habilidades pedagógicas: “Em nossa área, tal preceito se converte em “quem não toca ensina”, que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar” (PENNA, 2007, p. 51).

No entanto, no exercício docente os saberes performáticos perpassam pelos saberes pedagógicos. Contudo, deve-se considerar a finalidade da *performance* na formação docente. Esta deve ser vista como uma das ferramentas básicas que considere o fazer musical como uma atividade essencial para o ensino musical, desprovidas do mito do virtuosismo: “Logo, na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo [...] Uma disciplina de instrumento, na formação do educador, envolve diferentes músicas e práticas” (PENNA, 2007, p. 53). A função da *Performance* deve estar associada ao desenvolvimento de saberes necessários para a atuação docente como a capacidade de acompanhar, improvisar, criar, transpor, transcrever, adaptar, re-arranjar, executar repertórios variados, articulados com a reflexão e a preparação pedagógica. Contudo, é importante que os cursos de Licenciatura oportunizem o diálogo entre os dois saberes: “Para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (DEL BEN, 2003, p. 31).

Todavia, este diálogo encontra alguns obstáculos, sendo um dos principais o fator tempo. É sabido que nenhum curso de Licenciatura consegue abordar todas as informações e saberes necessários para a atuação docente, estes serão complementados durante uma formação continuada. Esta limitação se deve, entre outros motivos, a proposta de cada curso, organização do fluxograma, a duração do curso e a carga horária de cada componente curricular. O pouco tempo disponível de cada componente o direciona para o desenvolvimento de um conhecimento especializado. Contudo, o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar entre os componentes curriculares é uma possível solução para estes fatores, ao possibilitar o diálogo entre os saberes pedagógicos e performáticos musicais.

A interdisciplinaridade é concebida na articulação e na interação entre disciplinas, através de uma intercomunicação a um esforço em comum: “[...] a prática da interdisciplinaridade não pressupõe a descaracterização dos diferentes campos de conhecimento e sim a interação entre eles [...]” (FREIRE, 2009, p. 18). Segundo Fucci Amato (2010, p. 521), “[...] a interdisciplinaridade visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca ao menos, conjugar visões que se aproximem [...]”. Já a autora Fazenda (2002, p. 8) considera que esta vem sendo utilizada “[...] a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida.”

De acordo com Morin (2000), a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas torna-se útil apenas quando se estabelece diálogo entre as mesmas, caso contrário produz um conhecimento parcelado. Este diálogo pode proceder por meio da interdisciplinaridade, realizada em graus diferenciados através da aplicação de conceitos, epistemologias, criação de novas disciplinas ou na articulação entre as mesmas. Neste contexto, este artigo apresenta um relato de experiência realizado no curso de Licenciatura em Música na Faculdade Evangélica de Salvador que teve como objetivo articular saberes pedagógicos com performáticos musicais através do desenvolvimento de

ações interdisciplinares por meio de atividades desenvolvidas nos seguintes componentes curriculares: Atividade 1 – Elaboração e execução de arranjos vocais: Canto Coral, Prática de Ensino e Fundamentos da Educação Musical; Atividade 2 – Oficinas de Regência Coral: Expressão Corporal, Regência Coral e Canto Coral.

As atividades desenvolvidas tiveram como principal objetivo articular a formação musical com a formação pedagógica, pelo viés da criação, execução vocal e regência de grupos vocais, por considerar que os saberes a serem desenvolvidos se cruzam. Nesta concepção, a execução e a elaboração de arranjos vocais possibilitarão o desenvolvimento de um fazer musical personalizado para qualquer contexto educacional, assim como a vivência de reger um grupo vocal, composto por colegas, criará condições para a regência de grupos em outras realidades.

Atividade 1: Elaboração e execução de arranjos vocais

No canto coral diversos desafios decorrentes das particularidades de cada aluno são apresentados desde processos cognitivos aos de ordem fisiológica como timbre, extensão, tessituras, distribuição do tipo de vozes entre os naipes do grupo, faixa etária, etc. Diante desta realidade, Freire (2004) considera fundamental a adequação das composições musicais às características individuais dos alunos sem perder a unidade da *performance* coletiva, tornando-se a personalização, adaptação ou criação de arranjos para o grupo uma ferramenta útil. O repertório utilizado foi proposto pelos componentes curriculares Prática de Ensino I e Fundamentos da Educação Musical I com o objetivo de simular uma atividade didática a ser desenvolvida na Educação Básica que envolvesse e resgatasse os valores das famílias dos possíveis alunos envolvidos.

Prática de Ensino I e Fundamentos da Educação Musical I: considerações da atividade

A atividade, que culminou na elaboração de arranjos de músicas folclóricas sugeridas pelos alunos, teve importante papel no desenvolvimento das atividades práticas realizadas nos componentes curriculares Prática de ensino I e Fundamentos da Educação Musical I, que é ministrada no segundo semestre do curso de Licenciatura em Música da FACESA.

Durante a realização destes componentes, os alunos são levados a desenvolverem articulações entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem da música na educação infantil, observando os fundamentos da educação musical e da psicologia do desenvolvimento. Por meio da leitura e reflexão de textos relacionados com esta etapa da educação básica, os alunos desenvolvem planejamentos, pesquisa, seleção de atividades práticas que são executadas em aula. Nas aulas de Prática de Ensino são simuladas atividades musicais para a educação infantil, levando os alunos a refletirem coletivamente, por meio de discussões sobre as possibilidades, adequação e pertinência das atividades aplicadas. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, os educandos assumem a posição de professor ou alunos durante a realização das atividades.

Uma destas atividades, realizada no início do semestre, consistiu em apresentar aos alunos um roteiro de uma aula voltada para a educação infantil, especificamente a musicalização de crianças entre zero e três anos de idade. Em se tratando de uma situação real, esta atividade poderia ser realizada logo no início do ano letivo, primordialmente com a participação de pais e mães das crianças, tendo como objetivos: o acolhimento de pais e alunos, exposição das propostas para as aulas de música que seriam realizadas, valorização do trabalho do educador musical, resgate do repertório de músicas folclóricas presentes na infância dos pais e ampliação do repertório musical dos alunos. Os pais e as mães deveriam levar à escola sugestões de músicas que eram ouvidas por eles quando criança e estas seriam gravadas com a voz dos pais, para posteriormente serem apreciadas em sala de aula, levando os alunos ao reconhecimento da voz dos pais e ao desenvolvimento do gosto por estas músicas. A idéia de valorizar a participação

dos pais nas aulas de música corrobora com a pesquisa realizada por Filipak e Ilari (2005), as autoras verificaram que o envolvimento de pais e mães acrescenta às aulas de música o componente afetivo e, além de promover a musicalização dos pequenos, contribui para “a educação e/ou a reeducação musical dos pais e o resgate de músicas folclóricas, de ninar e de brincar no seu repertório” quando estes acompanham os filhos nas aulas (FILIPAK e ILARI, 2005, p. 95 e 100).

O objetivo inicial era apenas simular uma situação de ensino e aprendizagem musical. Contudo, como resultado desta atividade, diversas músicas folclóricas foram sugeridas e compartilhadas pelos alunos, gerando o desejo de resgatar e ampliar o repertório destes futuros professores para que pudesse ser aplicado futuramente em sua prática pedagógica.

Canto Coral II e III: considerações da atividade

A atividade teve grande importância que se refere à avaliação do desenvolvimento vocal individualizado em uma atividade coletiva. No Canto Coral, o resultado coletivo é determinante para assegurar a qualidade do grupo. Todavia, este resultado deve refletir a soma do esforço individual de cada participante, que deve ser respeitado e considerado no processo avaliativo. Entretanto, é importante despertar no indivíduo o sentimento de pertencer, de participar ativamente em uma atividade coletiva, através de procedimentos metodológicos responsáveis por um comportamento participativo e autônomo. Neste sentido, a elaboração de arranjos vocais para pequenos grupos, através da adoção de trabalhos em grupo, tornou-se um procedimento avaliativo eficaz.

O trabalho em grupo foi adotado para atingir os objetivos em promover o desenvolvimento vocal e a responsabilidade individual através da formação de grupos vocais para a elaboração e a execução de arranjos vocais. Solé (1997) considera o trabalho em grupo como uma das modalidades de interação educativa no âmago dos processos de ensino e aprendizagem e que explica que o progresso pessoal é inseparável da relação interpessoal. Em um grupo vocal a interação entre os indivíduos possibilita, em um curto período, o desenvolvimento individual e autônomo de cada membro, diferente do processo em um coral. Neste as formas de interação, desenvolvidas em grupos maiores, como as existentes entre regente e coralistas, os diferentes naipes, dificulta este desenvolvimento no mesmo prazo.

Para a realização da atividade alguns critérios foram estabelecidos como a quantidade de componentes por grupo (de 03 a 07), utilização de músicas folclóricas brasileiras, uma linha melódica própria, em algum momento, para cada participante a capela ou com acompanhamento instrumental, em respeito as tessituras e extensões vocais de cada componente, sendo registradas em partituras ou não para evitar limitações no processo da criação.

Atividade 2: Oficina de Regência Coral, Expressão Corporal e Canto Coral

A atividade teve como principal objetivo oportunizar a prática dos conhecimentos específicos desenvolvidos nos componentes curriculares Regência Coral I e II que contemplam desde a liderança de grupos vocais ao domínio do gestual de padrões de regência. Quanto a estes padrões, a linguagem a expressão corporal tornam-se importantes para a comunicação do regente com o coral a ser regido. Para tanto, os componentes contaram com o auxílio do componente curricular Expressão Corporal. Este componente ocupa grande importância na formação musical dos futuros professores ao oportunizar a reflexão e o conhecimento da linguagem corporal e suas correlações com a prática performática musical. Estes saberes foram essenciais para o planejamento das Oficinas de Regência direcionadas

para as turmas de Canto Coral I, que tiveram acesso a iniciação inicial da atividade de regência conforme a descrição a seguir.

Regência Coral I e II: considerações da atividade

Segundo Figueiredo (2006, p. 885), uma das razões da inclusão da área de Regência Coral em cursos de Licenciatura em Música “está diretamente relacionado ao fato de muitas propostas para a escola serem dinamizadas através de atividades musicais em grupo, o que exige uma condução de trabalho que traz, em si, ações próprias da regência”. Sem contar que “a voz pode ser um instrumento musical extremamente versátil para a realização de diversas experiências musicais, é imprescindível que o educador musical seja introduzido no universo da regência” (FIGUEIREDO, 2006, p. 885). Desta forma, foram desenvolvidas as Oficinas de Regência Coral, aos quais os estudantes tiveram a oportunidade de conduzir ensaios com a turma de Canto Coral I.

Nestes ensaios foram contempladas as atividades de aquecimento e preparação vocal, ensino de uma peça vocal, condução e regência do grupo e o desenvolvimento de metodologias para a condução do grupo tendo como base o preenchimento da ficha coral. A ficha contempla informações técnicas da peça (extensão das vozes, tessituras, dados do compositor e arranjador, gênero e estilos musicais, forma, compasso, etc) e informações didáticas (facilidades e dificuldades das peças, possíveis exercícios musicais, aquecimentos e desaquecimentos a serem realizados) que remetem a elaboração de estratégias metodológicas para a condução de um ensaio, articulando saberes performáticos, inerentes a regência coral, com saberes pedagógicos musicais para a condução e gestão do grupo a ser regido.

Todas as oficinas, filmadas para análise e críticas posteriores, tiveram a orientação das docentes dos componentes envolvidos, através da presença dos professores durante a realização das mesmas, com o intuito de desenvolver as habilidades docentes necessárias para a condução da atividade.

Expressão Corporal: considerações da atividade

O componente curricular Expressão Corporal propõe uma pedagogia que utilize a movimentação corporal como forma significativa de apropriação do conhecimento musical. Para se construir um conhecimento musical compreende-se que existe uma rede de informações e nesta rede situa-se o corpo, o gesto, peça fundamental para mediar o homem com o mundo. Corpo: trânsito permanente entre natureza e cultura (KATZ, 2000, p.16)

Pelo gesto as pessoas se comunicam, deste modo a expressão corporal proporciona aos alunos de Regência Coral vivências de percepção, expressão e criatividade a partir de elementos das linguagens de dança e teatro (ritmo, espaço, movimento), esta experiência leva o aluno a experimentar suas potencialidades expressivas dramáticas e corporais enriquecendo assim a sua *performance* musical: “Uma formação musical ativa e viva não deverá jamais estar dissociada da aprendizagem do movimento” (BERGE, 1986, p. 89).

Nesta atividade interdisciplinar os alunos, futuros educadores musicais, percebem a importância do componente na educação musical, porque é pela via da inclusão do corpo que o educando se torna completamente presente e preparado para reagir às demandas expressivas da música (PAREJO, 2010, p.121).

Nas oficinas de Expressão Corporal foram trabalhadas processos criativos utilizando princípios bem simples e básicos da linguagem corporal, enfatizando algumas qualidades de movimento com base na Técnica de Rudolf Laban¹⁴³, com o intuito do educando melhorar sua percepção corporal, despertar suas potencialidades de movimento

143 Dançarino, coreógrafo, considerado o “pai da dança-teatro” e maior teórico da dança do século XX, estudou e sistematizou a linguagem do movimento nos aspectos criação, notação, apreciação e educação.

e compreender a importância do uso do corpo na *performance* musical, tanto para a Regência como Canto Coral. Portanto a experiência corporal é um elemento significativo no aprendizado e formação do educando em música, tornando-o mais criativo e desinibido para o fazer musical.

Canto Coral I: considerações da atividade

A oficina teve o objetivo de disponibilizar para os alunos do componente Canto Coral I um repertório variado, tendo um número considerável de peças sacras, correspondente ao perfil da maioria dos alunos, apropriado para a formação de coros infantil, juvenil e adulto, através de peças com pouco grau de complexibilidade a partir de cânones, canto a duas e três vozes. Por meio das oficinas, os alunos também tiveram acesso a outros regentes e técnicas de ensaio e puderam associar o conteúdo das peças desenvolvidas com a formação inicial da regência, o gestual e as metodologias utilizadas pelos alunos-regentes.

Considerações finais

A idéia da realização de um trabalho interdisciplinar entre os componentes supracitados mostrou-se extremamente pertinente diante da possibilidade de desenvolver atividades que articulassem as áreas de *Performance* e Educação Musical, ao passo que também seria possível desenvolver saberes tanto no âmbito pedagógico, quanto nas questões performáticas como a execução, técnicas vocais, criação musical, entre outros, perpassando pela compreensão do uso do corpo neste processo.

Favorecer e privilegiar tais saberes foram fundamentais para promover o fazer musical entre os futuros educadores e as habilidades de articular, construir e transferir conhecimentos musicais para o exercício docente, ao possibilitar a reflexão e a construção/articulação com metodologias e ações docentes, ao priorizar o fazer musical como uma das ferramentas básicas para o ensino musical. A partir da perspectiva interdisciplinar, foram criadas condições para que os futuros professores desenvolvessem saberes para a atuação nos diferentes contextos educacionais, além de lidar com as situações apresentadas no cotidiano como a utilização de multimeios, heterogeneidade de processos cognitivos, entre outros e ter a interdisciplinaridade como uma referência para a sua prática docente, vivenciada em sua formação.

Referências

ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso; AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho Castelli; HENTSCHKE, Liane. A natureza dos saberes profissionais de professores de música: dois relatos de pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM/UNB, p. 87-90, agosto, 2006.

BENNETT, Dawn; STAMBERG, Andréa. Musicians as Teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships. *International Journal of Music Education*. v. 24, n. 3, p. 219-230, 2006.

BERGE, Ivonne. *Viver o seu corpo. Por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1986.

CERQUEIRA, D. L. *Compêndio de Pedagogia da Performance Musical*. São Luís: Edição do Autor, 2011.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FAZENDA, Ivani. *O desafio metodológico de formar professores na interdisciplinaridade*. Texto disponibilizado pela autora (circulação interna) para o GEPI em 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio. A regência coral na formação do educador musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM/UNB, p. 885-889, agosto, 2006.

FILIPAK, Renata; ILARI, Beatriz. Mães e Bebês: vivência e linguagem musical. *Música Hodie*, Vol. 5 - nº 1, 2005, p. 85-100.

FREIRE, Ricardo Dourado et al. Critérios para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Vanda. Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade (Palestra). IX SEMPEM – SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, Goiânia, Brasil, 2009.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e Interdisciplinaridade: bases epistemológicas e exploração de uma interface. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMCAM/UFRJ, p. 517-539, maio. 2010.

KATZ, Helena. *Um, Dois, Três. Dança é o pensamento do corpo*. 1ª edição. São Paulo: FID Editorial, 2005.

KLEBER, Magali. Ensino de *performance* nas Licenciaturas em Música. Lista de discussão Grupo Professores de Música do Brasil. Acesso em 18 de outubro de 2011.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes e Juremir Machado da Silva (org.), *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

PAREJO, Eny. O Corpo na Educação Musical. In: RENGEL, L. e TRALL, K. (org.). *O Corpo em Cena*. Vol. 01. São Paulo: Anadarco Editora, 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

SOLÉ, I. Reforma y trabalho em grupo. In: *Cuadernos de Pedagogia*, N. 255, fevereiro de 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Fundamentos da Educação Musical e Prática de ensino na formação do educador musical: a visão dos alunos do curso de licenciatura em música

Tais Dantas

Universidade Federal da Bahia
tais.dantas@hotmail.com

Antonio Jorge Freitas

Faculdade Evangélica de Salvador
freitas.sax@hotmail.com

Derlom Alves

Faculdade Evangélica de Salvador
derlomferreira@hotmail.com

Jonas Buri

Faculdade Evangélica de Salvador
jonasburi@ig.com.br

Leonardo Nascimento

Faculdade Evangélica de Salvador
leogrooveman@hotmail.com

Tiago Dantas

Faculdade Evangélica de Salvador
tiagodantasazorra@hotmail.com

Resumo: o trabalho aqui apresentado traz os resultados de uma breve pesquisa realizada no curso de Licenciatura Plena em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA). A pesquisa teve com objetivo principal explorar as concepções dos estudantes sobre dois componentes curriculares considerados estratégicos nos cursos superiores de formação do educador musical: Fundamentos da Educação Musical e Prática de ensino. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionário junto aos alunos do curso de licenciatura em música que estavam cursando os dois componentes curriculares no momento da pesquisa. A conclusão da pesquisas trouxe contribuições significativas. As concepções dos alunos sobre os componentes curriculares refletem, sobretudo, os principais desafios encontrados pelos educadores musicais em sua prática profissional e a preocupação com a formação necessária para atuar no campo da educação musical, contextualizada com os fundamentos da educação musical.

Palavras-chave: formação de professores, prática de ensino, fundamentos da educação musical.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma breve pesquisa realizada no curso de Licenciatura Plena em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), localizada no município de Salvador – Bahia. A partir da visão dos alunos, o artigo explora algumas concepções sobre dois componentes curriculares considerados estratégicos nos cursos superiores de formação do educador musical: Fundamentos da Educação Musical e Prática de ensino.

As discussões em torno da Lei 11.769/2008, que obriga a inclusão da música no currículo das escolas brasileiras, apontaram para o ponto mais crítico de sua implementação: o número insuficiente de professores para

atender às demandas. Por isso, acreditamos que o momento é oportuno para investir em pesquisas com foco na formação do professor de música e valorização da profissão docente.

Nos últimos dois semestres, observou-se um crescimento significativo no aumento do número de alunos matriculados no curso de licenciatura em música da FACESA, sendo maior que o dobro da média dos últimos anos. Assim sendo, a proposta aqui apresentada se insere neste contexto e se propõe a levantar algumas discussões a respeito da formação inicial do professor de música.

Os componentes curriculares Fundamentos da Educação Musical e Prática de ensino são oferecidos a partir do segundo semestre letivo do curso de Licenciatura em Música da faculdade em questão. Estes componentes curriculares têm como princípio fundamental fornecer as bases teóricas e práticas para o desenvolvimento da prática docente.

Ao longo dos quatro semestres em que os componentes são oferecidos, objetiva-se que os alunos possam desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) no âmbito dos seguintes aspectos: teorias da aprendizagem, métodos e abordagens para a educação musical; conhecimento de documentos voltados para a educação musical; estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação Básica (PCN); pesquisa, organização, sistematização e decisão frente às situações pedagógicas; planejamento e uso de procedimentos, instrumentos, técnicas, métodos e recursos adequados à prática pedagógica; reflexão permanente sobre sua ação educativa, bem como desenvolvimento do senso crítico frente às novas demandas educacionais no campo da música.

Seguindo a estrutura básica das ementas, os conteúdos dos três primeiros semestres letivos são organizados e direcionados para cada uma das etapas da educação básica: educação infantil; ensino fundamental; e ensino médio. No último semestre em que os componentes são ministrados, a ementa e os conteúdos focam a educação musical fora do contexto educacional formal, ou seja, ações provenientes do terceiro setor que visam a inclusão social por meio da educação musical.

O componente curricular Prática de Ensino procura priorizar ao máximo o contato com vivências que se aproximem do cotidiano dos professores de música, em qualquer que seja o contexto de atuação. O aluno é levado a pesquisar, planejar e criar atividades práticas, que são executadas em forma de miniaulas ministradas pelos próprios educandos, sob a orientação da professora responsável pelo componente. Diante do olhar crítico e reflexivo de toda a turma, estes momentos culminam numa avaliação coletiva, quando é possível ressaltar os pontos positivos e destacar aqueles que ainda precisam ser melhorados. Estas atividades têm como base teórica os conhecimentos adquiridos no componente Fundamentos da Educação Musical, proporcionando uma influência mútua entre estes componentes curriculares.

Este trabalho teve o objetivo principal de observar e analisar as percepções dos alunos do curso de licenciatura em música em relação às interações promovidas pelos componentes curriculares Prática de Ensino e Fundamentos da Educação Musical, visando fornecer subsídios para a prática pedagógica dos professores responsáveis pelos componentes, para a instituição e para os professores em formação. Pois, entende-se que não basta apenas aplicar as ementas, executar atividades curriculares e avaliar os educandos como forma de cumprir as exigências acadêmicas, torna-se preciso compreender e refletir sobre o entendimento dos alunos em relação às interações existentes entre este dois componentes, de forma a proporcionar um retorno das práticas executadas ao processo educativo. Como um dos objetivos específicos propostos para a pesquisa foi possível conhecer o perfil dos alunos matriculados nesses componentes, quanto às suas experiências e expectativas profissionais.

Este trabalho justifica-se pela sua relevância em fornecer elementos importantes para a avaliação da prática

pedagógica nos cursos de formação de educadores musicais, bem como enseja complementar outros trabalhos na literatura. A pesquisa de caráter exploratório utilizou-se da investigação por meio da aplicação de questionários junto aos alunos.

Reflexão e prática na formação inicial de professores de música: fundamentação teórica.

Observar a maneira como os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação de educadores musicais pode influenciar positivamente na prática pedagógica. Esta ação contribui, sobretudo, para uma reflexão por parte dos educadores formadores de professores e das instituições de ensino, proporcionando práticas e intervenções mais conscientes e contextualizadas. Pois, como afirmam Bellochio e Garbosa (2010, p. 249), os estudos em torno da formação inicial de professores apontam para a qualificação pessoal, crítica e reflexiva como um dos meios de se melhorar a qualidade do ensino.

Entendendo que a formação inicial é uma das etapas fundamentais para o desenvolvimento profissional do educador musical em sua totalidade, torna-se necessário o desenvolvimento de ações que possam transformar positivamente este processo de formação. Neste sentido, a reflexão sobre a prática cotidiana é uma atitude que deve ser incorporada à prática pedagógica desde o início da formação do educador, proporcionando a identificação, equacionamento e solução de situações pedagógicas.

Corroborando esta idéia, Micheletto (2012, p. 2) aponta para uma necessidade urgente de se formar professores capazes de refletirem sobre a sua própria prática, pois a reflexão é um meio de desenvolver o pensamento, promover a ação e o desenvolvimento profissional. Neste contexto, “o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua compreensão e (re) organização alcançados pela interlocução entre teoria e prática.” (MICHELETTO, 2012, p. 2-3).

As concepções teóricas e as experiências práticas nos cursos de formação de professores são discutidas por Mendes e Munford (2011, p. 4), os autores afirmam que os professores responsáveis pelo componente curricular Prática de Ensino devem procurar entender as tensões e idiossincrasias presentes nas interações ciência e educação. Assim, a observação do olhar dos alunos sobre os saberes adquiridos em sala de aula, constitui-se em uma importante ferramenta para a administração das aprendizagens por parte do professor, promovendo um retorno da prática educacional desenvolvida.

Como coloca Foerster e Foerster (2011, p. 1), “a prática de ensino (...) tem colocado ao professor o desafio de construir um projeto de educação no qual teoria e prática formem uma unidade.” Pautados neste princípio, os trabalhos desenvolvidos nestes componentes curriculares buscaram promover uma prática contextualizada em relação aos fundamentos da educação, buscando criar uma interação entre os aspectos teóricos envolvidos nas vivências musicais.

Metodologia

Como coloca Gil (2008, p. 41) usualmente as pesquisas são classificadas com base nos seus objetivos gerais, de acordo com o autor é possível classificá-las em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. O objetivo maior deste trabalho foi se aproximar da visão dos alunos do curso de Licenciatura em Música em relação aos componentes curriculares em tela. Desta forma, esta pesquisa foi classificada como exploratória, pois,

como coloca Gil (2008, p. 41) as análises provenientes deste tipo de estudo visam proporcionar maior familiaridade com o problema, possibilitando a construção de hipóteses, o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Corroborando esta afirmação, Santos (2008, p. 1) acrescenta que os estudos exploratórios têm como objetivo propiciar a consideração dos mais variados aspectos pertinentes a um objeto estudado.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário, que foi aplicado aos alunos do curso de licenciatura em música da FACESA matriculados nos componentes curriculares Fundamentos da Educação Musical e Prática de ensino, no segundo semestre letivo do ano de 2011, constituindo-se num total de 21 respondentes. O questionário foi iniciado com um breve texto explicando a finalidade da pesquisa, desenvolvida na FACESA, no âmbito dos componentes curriculares Fundamentos da Educação Musical e Prática de Ensino, pelos alunos e professora responsável pela disciplina. Foi explicado, também, que os dados coletados poderiam constituir parte de material a ser publicado e apresentado em eventos científicos da área de educação musical, onde os sujeitos participantes não seriam identificados e participariam voluntariamente do estudo.

O questionário foi dividido em duas partes principais. A primeira procurou conhecer o perfil dos alunos quanto as suas experiências, tanto no âmbito da execução musical, quanto da educação musical. Para tanto, além da identificação do aluno respondente, foram realizados os seguintes questionamentos: (1) Já atuou ou atua como educador musical? (2) Já atuou ou atua como músico? Para as respostas afirmativas, solicitou-se descrever o local e o tipo de atividade.

A segunda parte do questionário procurou coletar informações acerca das percepções dos alunos sobre os componentes, por meio das seguintes questões: (1) Para você, qual a principal função do componente curricular Prática de Ensino na formação do educador musical? (2) Para você, qual a principal função do componente curricular Fundamentos da Educação Musical na formação do educador musical?

Ao final da coleta, os dados foram transcritos e analisados de forma a se observar a percepção dos alunos. É importante ressaltar que o desenvolvimento deste estudo ocorreu com a participação de alguns alunos matriculados nestes componentes.

Prática de Ensino e fundamentos da Educação Musical na visão dos alunos: resultados encontrados

Por meio das informações coletadas na primeira parte do questionário, observa-se que a maior parte dos educandos entrevistados (61%) já atua ou atuou como educador musical em instituições não-formais de ensino, como igrejas e projetos sociais e educacionais. O que significa dizer que grande parte dos educandos já vivencia a prática profissional enquanto educador musical, trazendo uma visão diferenciada quanto a formação inicial e a atuação profissional. Todos os educandos entrevistados possuem experiência como músico instrumentista ou cantor, sendo esta última modalidade a mais presente.

No Quadro 1, a seguir, foram organizadas e dispostas as respostas dos alunos em relação as duas questões principais da pesquisa sobre o componente curricular Prática de Ensino e Fundamentos da Educação Musical, que serão comentadas adiante.

Quadro 1: Visão dos educandos quanto aos componentes Fundamentos da Educação Musical e Prática de Ensino.

| Prática de Ensino | Fundamentos da Educação Musical |
|--|---|
| Preparar o docente para lecionar, utilizando recursos disponíveis e experimentais. | Preparar o docente para lecionar em todos os níveis de ensino fundamentado no Ministério da Educação. |
| Adquirir experiência com o orientador que incentiva para ser educador e buscar conteúdos diferenciados para a futura prática. | A disciplina traz conteúdos e orientações dos PCN e outras fundamentações teóricas. |
| Preparar para o futuro, desenvolver sua postura como profissional. | Conhecer os métodos e idealizadores das práticas. |
| Prévia para a atuação em uma instituição. | Base teórica. |
| Guiar o educador como proceder em sala de aulas. | Conhecer os parâmetros e leis que ajudam a educação no Brasil. |
| Conhecimento e entendimento que respalda e prepara o educador. | De suma importância na educação, pois se prática o que está nas pesquisas. |
| Ter conhecimento e fundamento para desenvolver um ensino prático mais rico. | Imprescindível, o educador tem que está sempre atualizado para desenvolver seu trabalho. |
| Para aqueles que não têm experiência, tem a principal função de preparar para a sala de aula. | Ter a base de como vai aplicar a sua disciplina. |
| A prática na sala de aula na formação do educador é de grande importância, pois é a oportunidade de praticar o que foi pesquisado tornando a prática de ensino uma troca de experiência. | Além do conhecimento teórico a educação musical precisa de um direcionamento para o educador e é neste componente que podemos desfrutar de materiais ricos para uma boa pesquisa. |
| Preparar para a atuação em sala de aula frente a uma diversidade cultural e social. | Base para o trabalho, fundamentando-nos nos conceitos teóricos e métodos dos educadores musicais. |
| Saber lidar com as faixas etárias e os assuntos empregados. | Saber lidar com as leis e se impor nas instituições de trabalho. |
| Ajuda a construir um padrão de ensino e dar segurança para o domínio das aulas. | Apreciação Musical, o fazer musical e execução musical. |
| Compreender as abordagens e metodologias de cada teórico. | É a consequência do quesito anterior, visto que uma coisa liga a outra. |
| Compreensão metodológica de cada atividade abordada. | Atividades metodológicas de cada atividade abordada. |
| Componente orientador na formação do educador musical. | Oferecer bases para o desenvolvimento ou crescimento do educador musical. |
| Demonstrar ao educador como deve agir em sala de aula. | Capacitar e orientar o educador como ele deve agir na sala de aula. |
| Capacitar para atuação do educador musical em sala de aula. | Capacitar o educador musical para trabalhar em sala de aula e no âmbito institucional. |
| Preparar para atuação como professor, e no preparo das aulas a serem praticadas. | Conhecimentos dos PCN e RCN para elaborar planos e projetos. |
| De suma importância para dar aos educadores experiência para praticar e se aperfeiçoar. | Preparar o Educador com base nas referências PCN. |
| Preparar para o ensino na prática em sala de aula. | Dar base e esclarecimentos para o domínio da área. |
| Viabilizar e socializar a vivência musical através dos conhecimentos adquiridos. | Dar subsídios teóricos para a formação do educador. |

Fonte: questionário aplicado aos alunos.

As aulas de Prática de ensino proporcionam um momento de troca entre os educandos, quando os mesmos são levados a pesquisar, planejar e desenvolver situações de ensino, além de poderem refletir coletivamente sobre as atividades praticadas. Como se pode observar no Quadro 1, a visão dos alunos é condizente com os objetivos deste componente, sobretudo no que diz respeito às vivências proporcionadas, que tentam se aproximar de situações reais de ensino.

Segundo a opinião dos educandos, estas vivências representam um momento para se adquirir experiência e buscar conteúdos diferenciados para a futura prática, desenvolvendo um ensino mais rico. Isto se deve ao fato de que cada aluno, durante a realização do componente, é levado a ministrar uma aula para a classe, o que acarreta numa grande troca de possibilidades para uma prática profissional voltada para a diversidade, por meio da socialização das vivências musicais.

As orientações do professor visam, por meio de ações reflexivas, estimular a autonomia e o desenvolvimento de competências. Neste sentido, observou-se no discurso dos entrevistados o destaque em relação ao papel do professor responsável pelo componente, no que diz respeito à motivação e incentivo aos alunos, sobretudo no desenvolvimento da postura profissional.

O momento que antecede as aulas práticas é caracterizado por uma pesquisa das possíveis situações pedagógicas que podem ser aplicadas em consonância com a etapa da educação básica e a faixa etária dos alunos, o que leva os alunos a desenvolverem competências de planejamento e compreensão das perspectivas metodológicas para cada aula.

Diferentemente das aulas práticas, as aulas de Fundamentos da Educação Musical são realizadas numa perspectiva expositiva. Contudo, algumas estratégias são desenvolvidas para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, a respeito da realização de debates, leitura dirigida, seminários e discussões. As aulas buscam, sobretudo, proporcionar um referencial teórico para prática pedagógica fundamentado nas teorias da aprendizagem, métodos e abordagens para a educação musical, norteando-se nas propostas do RCN e do PCN, e outras publicações como livros e artigos científicos no campo da educação musical.

Neste sentido, observa-se, ao longo do Quadro 1, que a visão dos alunos condiz com as propostas apresentadas na ementa do componente curricular. Os entrevistados, em seu discurso, enfatizam o estudo dos documentos do Ministério da Educação (RCN, PCN e outros) como um elemento norteador da prática profissional.

Expressões como “subsídio teórico”, “base”, “pesquisa” e “fundamentos”, que são encontradas nos discursos dos entrevistados, apontam para a relevância dos elementos teóricos como um alicerce para o desenvolvimento das atividades práticas de maneira planejada e contextualizada. O referencial teórico deve proporcionar a consideração dos processos peculiares para cada situação pedagógica englobando o educando, a escola e os conteúdos musicais a serem trabalhados.

A contribuição dos educadores musicais do século XX (a exemplo de Dalcroze, Willems, Kodály, Suzuki e Carl Orff) é colocada como um dos conteúdos estratégicos deste componente curricular. Neste sentido, foi possível observar que o discurso de parte dos alunos aponta para a importância do desenvolvimento de uma educação musical prática e funcional, fundamentada nas propostas desses educadores, que representam extrema importância na formação inicial do educador musical.

Considerações finais

Sintetizando a opinião dos entrevistados, verifica-se que o componente curricular Prática de Ensino é visto como um momento prévio onde os futuros professores vivenciam de forma reflexiva o exercício da profissão docente. Já o componente curricular Fundamentos da Educação Musical é visto como a base teórica para a construção de sua prática pedagógica, fundamentada nas bases legais para a educação formal e nos métodos e abordagens para a educação musical.

A conclusão da pesquisas trouxe contribuições significativas, sobretudo no que diz respeito à consonância com os objetivos dos componentes curriculares investigados e as propostas apresentadas pelo curso de Licenciatura em Música. Outro aspecto importante diz respeito à valorização destes componentes como elementos estratégicos na formação inicial do professor de música, uma vez que os discursos refletem a preocupação com os desafios encontrados pelos educadores musicais na sua prática cotidiana, e a preocupação com a formação necessária para atuar no campo da educação musical.

A execução das aulas procura priorizar vivências contextualizadas com os fundamentos da educação musical. Os momentos de reflexão e avaliação coletiva das aulas vêm proporcionando ganhos importantes significativos no processo de aprendizagem e aquisição de competências para a pedagogia musical, o que de certa maneira se reflete nas concepções expostas pelos educandos.

A respeito da formação do professor-educador, Kauark e Muniz (2008, p. 22) afirmam que esta possui uma perspectiva ampla onde se devem considerar diversos enfoques, onde “a construção do profissional docente se dá a partir de suas vivências pessoais, projetos de vida, experiências e ideais, bem como sua inserção na coletividade.” (KAUARK; MUNIZ, 2008, p. 22). Aliado a estes aspectos, o exercício da prática pedagógica musical apresenta demandas específicas, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada. Neste sentido, investir em sua formação e buscar atualizar-se em sua prática significa ser consciente do seu papel como agente transformador no contexto educacional.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. Cadernos de Educação, Pelotas, 37, 247 - 272, setembro/dezembro, 2010.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu. Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0903p.PDF>. Acesso em: 22 de novembro de 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2008.

MENDES, Regina; MUNFORD; Danusa. Dialogando saberes – pesquisa e prática de ensino na formação de professores de ciências e biologia. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/101/152>. Acesso em: 22 de abril de 2012.

MICHELETTTO, Ingrid Barbara Pereira. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2012.

SANTOS, Luis Carlos. Tipologia e seqüência na metodologia da pesquisa. Disponível em: http://www.lcsantos.pro.br/arquivos/Tipologia_Sequencia_Metodologia01072008-105836.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2009.

I Semana de Educação Musical: perspectivas para educação musical na rede básica de ensino

Evandro Hallyson Dantas Pereira

Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire

hallysondantas@hotmail.com

José Igor Paulino da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

j.igorsilva@gmail.com

Resumo: A formação continuada tem sido considerada uma das principais diretrizes para manutenção do ensino de qualidade, proporcionando a aquisição e discussão de recursos didático pedagógicos, além da atualização dos docentes frente as novas políticas públicas. Na área de música especificamente este trabalho se torna de fundamental importância frente às novas perspectivas do ensino de música nas escolas, debatidas em torno da promulgação da lei 11.769/2008. Nesta perspectiva, este relato de experiência tem por objetivo apresentar as principais atividades desenvolvidas em 2011, no curso de formação continuada promovido pelo Departamento de Artes junto a Pró-reitoria de extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte para professores e arte/educadores que trabalham com música no ensino básico do município de Mossoró. Iniciado com a I Semana de Educação Musical o trabalho de formação continuada tem como meta realizar quatro encontros possibilitando assim a promoção de atividades musicais por parte dos professores que participaram das oficinas. Foi possível concluir até o momento, considerando que as oficinas serão oferecidas a partir do segundo semestre letivo 2012, que a maioria dos professores que trabalham com música no município de Mossoró não tem formação específica o que acarreta diferentes problemas na aplicação de atividades didático musicais.

Palavras-chave: Educação Musical, Formação continuada.

Introdução

A formação continuada tem sido considerada uma das principais diretrizes para manutenção do ensino de qualidade, dos docentes frente as novas políticas públicas. Propostas do Ministério da Educação (MEC) incididas do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*¹⁴⁴, que busca melhorar a qualidade da educação básica, fomenta a formação continuada de professores proporcionando uma nova possibilidade de promover e subsidiar a atualização e atuação desses profissionais nas mais variadas modalidades de ensino. Essa perspectiva além de dar auxílio pedagógico permite o desenvolvimento de capacidades que farão parte a prática estudada.

Este trabalho tem como foco apresentar atividades de um projeto de formação continuada de professores que surgiu a partir da I Semana de Educação Musical promovido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, realizada no ano de 2011 pelo Curso de Música da mesma instituição e outros órgãos parceiros também da mesma IES.

Propomo-nos a discutir no Evento as perspectivas e atuação do professor de música no ensino básico, uma vez que a Lei 11.769/2008 versa sobre a obrigatoriedade do ensino dessa modalidade artística.

O público beneficiado pelo Evento foram os professores que atuam na rede básica de ensino das escolas municipais e estaduais da Cidade de Mossoró/RN, onde participaram de discussões e oficinas a fim de proporcionar o início da capacitação de formação continuada.

144 Mais informações em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/documentos/diretrizes_compromisso.pdf

Formação Continuada

O ensino da música nas escolas brasileiras vem sofrendo mudanças significativas, em resultado as modificações na legislação, que perpassam por leis que versam sobre a sua implementação, até a atual Lei 11.769/2008, que a torna obrigatória em todas as esferas do ensino básico no país. No entanto, esta lei isenta o professor não-especialista, e o possibilita a empregar conteúdos musicais, mesmo que, de forma não-específica no ensino básico.

Assim, a discussão a cerca da formação do professor (não-especialista) tem tido significativa representação nos debates e discussões em eventos, onde também, é discutida a preparação desse profissional, tornando a formação continuada uma válvula de escape que dá subsídios à atualização e a ampliação de conhecimentos e estratégias metodológicas para que esses profissionais possam aplicar seus conteúdos com qualidade. Acerca disso comenta Alves:

A formação do professor não especialista também tem estado bastante presente nas discussões da área sobre o ensino de música na educação básica. Nesse âmbito, a formação continuada tem sido apresentada como a principal estratégia para a preparação desses profissionais e, via de regra, essa formação é ofertada por meio de programas de formação continuada. (ALVES, 2011, p.39).

Reafirmando este pensamento, essas mudanças sobrevindas em diversos contextos, seja o social, político ou educacional, têm levantado inquietas discussões voltadas para o entendimento das práticas ocorridas no campo da educação, em específico nos sistemas escolas. Essa necessidade de compreender tais questões que se tornam inerentes a esse tipo de processo tem desencadeado reformas educativas, proporcionando novas formações educativo-profissionais, ampliando assim, as possibilidades de atuação (SOUZA, 2003).

A formação continuada tem sido tratada como uma diferente e importante agente formadora, e tem ganhado destaque no que diz respeito às discussões na área da educação musical, fomentando questões inerentes a competências, perfis e demais aspectos que norteiam e dão base a questões educacionais. Sobre esse assunto Queiroz e Marinho (2007) comentam que:

A formação de professores tem sido um dos grandes focos dos debates atuais das áreas de educação em geral. Questões relacionadas ao complexo universo de qualificação docente, nos diferentes campos de atuação, e as competências que devem compor o perfil dos profissionais de ensino têm gerado significativas reflexões acerca dos rumos e das diretrizes educacionais na atualidade. (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 2).

Nesta modalidade de atualização de professores, podemos assim dizer, a formação contínua, é abrangente não somente aos professores generalistas, como também, aos professores de Artes que não possuem formação específica (ALVES, 2011). Assim, se fazendo pertinente a discussão sobre a atuação desses profissionais.

Essa possibilidade de formação dar-se em virtude na constante necessidade de atualização e construção de novos valores, tendo em vista necessidades advindas de novos caminhos e possibilidades de atuação e também para atender as exigências e transformações educacionais. Pressupondo que o processo de formação é contínuo, busca-se alternativas sólidas que traduzam a (re)construção do conhecimento (CANDAUI, 2001; SANTOS, 1998). Partindo dessa discussão, pode-se conceber esse processo de formação como um sucessivo caminho de construção e transformação profissional. Sobre esse ponto de vista de formação educacional Queiroz e Marinho (2007) discutem que:

É nessa perspectiva que se pensa a formação continuada, entendendo-a como um projeto contínuo, que possibilita aos professores caminhos para que, de forma coletiva e contextualizada com o universo de atuação de cada profissional, possam criar alternativas para (re)discutir, (re)definir e transformar o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua prática docente (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 3).

Diante das diversas possibilidades de formação continuada existentes, as orientações teórico-conceituais, reflexivas, vêm sendo relevantes no processo da formação continuada desses profissionais. Neste sentido, Bernado (2004) destaca que:

[...] a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o Conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor (BERNADO, 2004, p. 1).

Neste sentido, o conhecimento do contexto em que serão desenvolvidas as ações também é relevante para o processo de formação, uma vez que, partindo desse conhecimento, a atuação não será descontextualizada, gerando assim perspectivas e possibilidades sólidas na atuação docente (DEL BEN e HENTSCHKE, 2003). Sobre essas questões Bernado (2004) comenta que:

A partir desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica (BERNADO, 2004, p. 2).

Nesta perspectiva, a contextualização na formação de professores pressupõe a continuidade e dinamização de todos os aspectos inerentes ao mundo educacional que não está processada como algo imutável, mas, levando em consideração as dimensões do trabalho docente e as situações ocorridas na prática pedagógica.

I Semana de Educação Musical

A idealização do Projeto *I Semana de Educação Musical* se deu a partir da necessidade de intervir nos processos de formação dos professores da rede básica de ensino da cidade de Mossoró. Essas discussões iniciaram-se nas reuniões do Grupo de Pesquisa *Perspectivas em Educação Musical* (GPPEM).

O Evento foi realizado pelo Departamento de Artes (DART) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e com o apoio do Departamento de Cultura e Artes (DECA) da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UERN).

O Evento promoveu debates sobre a implementação obrigatória de música nas escolas (Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008), cursos de formação continuada que visam ampliar o leque de recursos didático-pedagógicos do professor de Artes/música, além das apresentações culturais que promovem o diálogo com esses profissionais, com a finalidade de estabelecer perspectivas de atuações práticas na escola.

Neste sentido a Universidade (UERN) busca cumprir seu compromisso de estender as suas ações a sociedade mossoroense principalmente possibilitando que professores e outros profissionais que trabalham de forma pedagógica com a música se atualizem com as metodologias contemporâneas do ensino de música.

O Evento teve por objetivo promover cursos de formação que possibilitassem a atualização de professores de Música, arte-educadores, outros profissionais, que mesmo não pertencendo a área, desenvolvem atividades musicais, 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.

Outras questões se tornaram importantes para a realização do Evento como a promoção de ferramentas que gerem reflexões em torno das questões que dão base ao ensino de música nas escolas de educação básica, 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, desenvolvendo 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 e como foco principal, oferecer a assessoria aos professores que participaram das oficinas, no desenvolvimento de atividades pedagógico musicais através de 3 encontros programados para ocorrer a partir de agosto de 2011.

As oficinas ofertadas durante a I Semana de Educação Musical tinham como foco possibilitar o professor desenvolver atividades musicais em contextos escolares, que são elas: A fala como recurso didático nas aulas de música, Recursos da Etnomusicologia para o ensino de música na educação básica, Ensino de música na educação infantil: reflexões e práticas e Música no ensino médio.

Durante o período de realização do Evento, cerca de 120 participantes de escolas públicas e privadas, alunos de graduação de Música e pedagogia e arte/educadores de projetos como o *Mais Educação* estiveram participando da formação inicial, onde era proposto discutir práticas educativo-musicais no contexto escolar da rede básica de ensino.

Como fora proposto, a realização de 3 encontros para o ano de 2011 será realizado com conteúdos iniciais que poderão ser desenvolvidos nas aulas de música na escola, como, por exemplo, parâmetros do som, rítmica, gerando possibilidades práticas para os professores e alunos.

Na perspectiva de realização desses encontros programados, podemos destacar que os alunos da graduação em música sob a orientação de um professor, ministrarão as oficinas para os participantes do Evento.

Podemos destacar ainda a elaboração do PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores) no Campus avançado da UERN (Pau dos Ferros/RN) com a colaboração de outras instituições parceiras, buscando promover a capacitação dos professores que estão em exercício, atendendo assim a exigência das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Discussão

Diante das possibilidades de atuação do professor, a formação continuada tem sido relevante no processo de formação, auxiliando e dando base para a prática docente.

Explicamos assim, que a aplicação da música exige conhecimento da área, portanto a formação continuada vem desenvolvendo o trabalho que subsidia o conteúdo musical, para que os docentes possam desenvolver atividades musicais nas escolas, e assim, mesmo que de forma não-especialista o educador possa proporcionar ao aluno um conteúdo de qualidade, tendo em vista, a não formação específica do professor que trabalha com Música nas escolas do município.

É sabido, que a maioria dos professores que trabalham com música no município de Mossoró não tem formação específica o que acarreta diferentes problemas na aplicação de atividades didático musicais.

A I Semana de Educação Musical, visando legitimar a efetivação da música na escola, propiciará formação continuada para os professores da rede básica de ensino da cidade de Mossoró.

Com a Lei 11.769/2008, o ensino de música se torna obrigatório, e faz com o professor que já atua em sala de aula tenha condições, a partir da formação continuada, de realizar atividades que traduzam formas de conhecimento artístico e possibilite o despertar de novos talentos para a área da música.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elder Pereira. A Música nas Escolas de Mossoró-RN: Um Estudo Junto à Rede Municipal de Ensino. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) - UFPB, João Pessoa, 2011.

BERNADO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 07/11/11.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso todos pela educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 03 jun 2007.

CANDAU, Vera Maria (2001). Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane (orgs). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus.

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.

Licenciatura em Música da UEFS: traçando a sua identidade

Simone Marques Braga

UEFS / UFBA

moninhabraga@gmail.com

Rosa Eugênia Villa Boas

UEFS / UFBA

reugenia@gmail.com

Doraneide Tosta de Santana Limeira

UEFS

dtslimeira@gmail.com

Monica Cajazeiras Vasconcelos

UEFS

moncajazeirapiano@gmail.com

Resumo: A realidade pós-moderna deve ser uma das referências para as propostas dos cursos de Licenciatura em Música. Tais propostas também deverão estar pautadas na promoção do diálogo da universidade com a comunidade local, entre os componentes curriculares, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e a realidade sociocultural dos estudantes. Contudo, é necessária a tomada de ações que possibilitem a efetivação destes diálogos. Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo apresentar algumas ações desenvolvidas no recém criado curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Como resultado, nota-se que as ações desenvolvidas estão moldando a identidade do curso.

Palavras-chave: ações pedagógicas, formação docente musical, identidade do curso.

Introdução

A pós-modernidade caracteriza-se por mudanças em diversas esferas como a economia, a política, a diversidade sócio-cultural, a difusão das redes sociais, os avanços científicos e tecnológicos, a (re) definição de valores, o crescimento demográfico, a urbanização exacerbada, entre outros. Estas mudanças devem servir de referência para a formação pedagógico-musical a ser realizada nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nesta perspectiva, nas reformas curriculares dos cursos de Licenciatura, há uma tendência para a adoção de ações que integrem diferentes saberes, sobretudo, saberes práticos com teóricos, diferentes atividades, em uma abordagem que possibilite o diálogo entre componentes, departamentos e cursos.

Algumas destas ações, fundamentam-se em leis e documentos para o ensino superior, a exemplo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Música, que apresenta argumentação favorável a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de propostas educacionais em uma abordagem interdisciplinar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que discute a importância em considerar os diferentes espaços educacionais existentes e a Política Nacional de Graduação (PNG) do ForGRAD, que prioriza ações integradoras através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mateiro (2009) também destaca a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por gerar novos formatos para as IESs, criar novas modalidades de cursos e programas, além de modificar as normas para as reformas curriculares de formação docente. Todavia, estas leis e documentos não se limitam na interferência em reformas curriculares dos cursos vigentes, mas também são refletidas nas propostas dos cursos recém criados, a exemplo do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A proposta inicial do curso foi resultado das discussões de uma equipe multidisciplinar, no âmbito da UEFS, que teve em vista o atendimento às demandas legal e socialmente constituídas por profissionais músico-educadores e a ampliação dos campos de atuação e produção do saber da Universidade. Contudo, com o início das atividades em 2011 e o ingresso de novos professores, constituindo o colegiado do curso (Colegiado da LICEMUS), houve a necessidade da reestruturação do mesmo, tendo por base discussões acerca da identidade do curso, estrutura curricular, perfil do profissional a ser formado, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, entre outros.

As discussões, geradas nas reuniões promovidas e na lista de discussão do colegiado, reafirmando a necessidade de considerar a convergência das mídias e a potencialidade da cultura participativa, influenciou a tomada de ações pautadas na construção de um curso em consonância com a realidade apresentada, na promoção do diálogo da universidade com a comunidade local, com a realidade sociocultural dos estudantes, entre os componentes curriculares, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e na consideração da diversidade musical. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar algumas destas ações, quais sejam: 1) reestruturação da proposta do curso; 2) desenvolvimento de atividades pedagógico-musicais interdisciplinares; 3) promoção do I Seminário de Integração; 4) construção do site do curso.

O curso: reestruturação da proposta

O curso de Licenciatura em Música da UEFS, implantado em 2011.1, é a resposta aos anseios da sociedade de Feira de Santana em termos de educação, bem como de uma demanda histórica por um curso superior em música na cidade, quer seja em função de sua proximidade com a música enquanto expressão artística, quer seja como desdobramento natural da já antiga e consolidada experiência de formação de músicos em nível médio, através da relação do Seminário de Música com a UEFS, desde 1985 como órgão complementar e, posteriormente, como setor do Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA, na cidade.

Cabe ressaltar aqui que, não menos significativo ainda é o fato de que, com a criação da graduação em música, a UEFS fortalece a dimensão universal que define a sua prática de produção do conhecimento, evidenciando que como universidade preocupa-se não apenas com o desenvolvimento de saberes de natureza tecnicista (imprescindíveis ao desenvolvimento e bem estar social, obviamente), mas também com campos de valor cultural, não orientado por critérios de ordem exclusivamente econômica (ainda que as considerações e implicações desta natureza não lhes sejam estranhas ou antagônicas).

O curso tem como objetivo geral proporcionar a formação de professores na área de educação musical, em diversos espaços formais e não formais de ensino, mais especificamente, na educação básica, e em instituições de ensino específico de música, integrando sua prática ao seu entorno, com sólida base acadêmica, consciência crítica, ética e responsabilidade social. Espera-se que o profissional egresso desenvolva domínio e competência das técnicas e práticas musicais, além de desenvolver comprometimento com a realidade sócio cultural na qual estará inserido e, portanto, ser capaz de valorizar as experiências culturais dos alunos na definição do processo pedagógico, sendo este direcionado para a ampliação do universo cultural dos mesmos, de modo a formar competências que possam ser significativas e úteis para a sua vida. Além disso, uma das competências a serem focadas na formação pedagógico-musical é a capacidade de realizar diálogo interdisciplinar com profissionais de outras áreas, viabilizando assim a elaboração e a atuação conjunta em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa, de forma a ampliar a perspectiva de uma relação com o conhecimento e a Arte, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a organização didático-pedagógica do curso da UEFS busca contemplar e desenvolver as características delineadas para o perfil do egresso, bem como seus objetivos gerais. O currículo é assim marcado pela articulação entre uma proposta de aprendizagem significativa que aborde aspectos pedagógicos e teóricos da reflexão acadêmica, além da prática musical e docente, e da valorização das formas de expressão cultural (sobretudo no campo da música) nacionais e locais/regionais. Tendo em conta tais princípios norteadores, o currículo foi organizado observando as diretrizes legais para estruturação das Licenciaturas e dos cursos de Música, do que resulta sua estruturação de seus diversos componentes em quatro dimensões básicas, que comportam, por sua vez, eixos de conhecimento. Tais eixos visam atender ao rol de competências e habilidades anteriormente definidas, buscando contemplar os diferentes âmbitos do conhecimento profissional, assegurando a formação inicial do Licenciado em Música.

A organização dos eixos do conhecimento visa contemplar as dimensões que articulam disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, formação comum e formação específica, conhecimentos da área de Música e conhecimentos que fundamentam a ação educativa, teoria e prática, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, buscando superar a oposição do conteudismo e pedagogismo, contemplando espaços, tempos e atividades que facilitem aos discentes fazerem a transposição didática dos objetos de conhecimentos específicos em objetos de ensino.

A partir de tal entendimento os conhecimentos de cada eixo deverão ser trabalhados em componentes curriculares organizados semestralmente pelo colegiado do curso, quando do seu planejamento acadêmico, atendendo à ementa definida no Projeto do Curso, à carga horária mínima prevista no fluxograma, e às necessidades de cada turma, bem como a especificidade regional, sócio-cultural e acadêmica dos discentes. Os diferentes componentes curriculares deverão estabelecer um diálogo permanente com outras áreas do conhecimento, interagindo com a dimensão prática da formação profissional, e trabalhados em diferentes modalidades, como: disciplinas teóricas e/ou práticas, oficinas, seminários temáticos, grupos de estudos, orientação de TCC, grupos de pesquisa, estágio, monitorias de ensino e extensão, etc.

Contudo, após a implantação do curso e o ingresso de novos docentes representando cada área de conhecimento fez-se necessário, em construção coletiva, alguns ajustes na composição dos componentes curriculares do curso visando atualização de ementas e referências bibliográficas, bem como acréscimo de componentes que abarquem conteúdos atuais tais como: pedagogia do instrumento, novas tecnologias aplicada à educação musical, recursos eletrônicos para pesquisa em música, entre outros. Tal procedimento traz uma característica inovadora ao curso caracterizado pela constante possibilidade de atualização e inovação didático-pedagógica musical, influenciando nas atividades a serem desenvolvidas, a exemplo das descritas a seguir.

Diálogo entre saberes

O semestre 2011.01 estará marcado na história da Licenciatura em Música da UEFS em virtude a ser o primeiro semestre do curso. Primeiros docentes, primeiros discentes, primeiros componentes curriculares e primeiras ações para a conquista de espaço no âmbito universitário local. Destas ações destacam o início de uma abordagem interdisciplinar entre os componentes de caráter específico musical, ao oportunizar diálogo entre saberes, a exemplo de Percepção I e Teclado I, através da realização da apresentação musical “o MODO da música brasileira”.

A apresentação surgiu a partir do entusiasmo dos discentes ao estudar os modos, em Percepção I, tão presentes na música brasileira, sobretudo, na música nordestina. O trabalho desenvolvido contemplou atividades de apreciação, criação, transcrição, registro e execução de pequenas peças modais, também aproveitadas em Teclado I. Neste componente, as atividades de criação, execução e improvisação, dirigidas para instrumentos de teclas, foram ampliadas e fundamentadas através da leitura e discussão de textos acerca da temática. Além da temática desenvolvida, destaca-se a realização da atividade de extensão através do diálogo da universidade com escolas e organização social locais, público presente no evento. Nesta perspectiva, Bellochio (2003) argumenta ser necessário o retorno das pesquisas e de outras atividades acadêmicas realizadas para a comunidade, para servir de referência para as práticas docentes musicais. Ressalta-se que o caráter da apresentação, em uma abordagem didática, possibilitou a interação com o público através da utilização de recursos tecnológicos, uso da imagem e incentivo a participação musical em algumas peças executadas.



FIGURA 1 – Divulgação da apresentação o MODO da música brasileira

I Seminário de Integração

Para início do semestre 2012.1, o Colegiado de LICEMUS teve a iniciativa de organizar um Seminário de Integração com os objetivos de priorizar o diálogo e a integração entre a universidade, educadores e pesquisadores musicais convidados, componentes curriculares, docentes e discentes, tanto os novos alunos que ingressaram no último vestibular 2012.1, quanto às turmas dos semestres 2011.1 e 2011.2. O evento, realizado no dia 16 de abril do corrente ano, visou também oportunizar um conhecimento mais abrangente sobre a instituição UEFS, sobre o processo de criação do projeto pedagógico do curso, seus enfoques para a sua intervenção nas áreas musicais-pedagógicas, fomentar discussões sobre os campos de atuação do educador musical na contemporaneidade e apresentar atividades desenvolvidas em alguns componentes curriculares do semestre 2011.2, a exemplo de Elementos de Etnomusicologia e Teclado II.

Na abertura do evento, foram realizadas apresentações musicais representadas pelo Diretório Acadêmico Estudantil e logo em seguida um representante da PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação - fez uma abordagem sobre a UEFS como principal instituição de ensino superior, fomentadora da formação inicial dos profissionais da educação básica do município de Feira de Santana e cidades circunvizinhas, que prioriza o ensino, a pesquisa e a extensão de forma articulada. Nessa perspectiva, foi apresentada pela Coordenação do colegiado, uma visão geral do curso, demonstrando a sua concepção, as modificações feitas na estruturação curricular, às condições de funcionamento, os recursos existentes e necessários para o funcionamento do curso e, por fim, a sua busca por um alinhamento com os múltiplos espaços de atuação do educador musical.

Nesse enfoque, o evento contou com um Painel Temático apresentando os diversos campos de atuação profissional, fundamentado na pesquisa, nos estudos teóricos e nas experimentações profissionais de cada componente da mesa, tendo como meta fomentar uma discussão de forma diversificada e colaborativa acerca do tema. Na apresentação de cada campo de atuação (Projetos Sociais, Educação Básica, Educação Especializada, Educação Inclusiva e Educação à Distância) foram abordadas modalidades de ensino, a exemplo do ensino coletivo, tutorial e a distância, os recursos disponíveis, as habilidades necessárias para atuação, funções do ensino musical (inclusão e transformação social, profissionalização, formação integral do indivíduo, entre outros), legislação e políticas públicas para a Educação Musical na atualidade.

O Seminário também contou com a culminância dos componentes curriculares, Elementos de Etnomusicologia e Teclado II. Quanto ao primeiro, foram expostos os documentários elaborados pelos alunos com a finalidade de fomentar a pesquisa, a utilização e a aproximação com recursos tecnológicos, além de articular o conhecimento desenvolvido com práticas musicais locais. Neste sentido, a pesquisa de campo realizada coletivamente, em pequenos grupos, gerou documentários de práticas musicais locais, tanto ligadas à cultura popular quanto a projetos que utilizam a música erudita.

Já o segundo componente pontuou a articulação entre as áreas de Educação Musical e *Performance* através da apresentação intitulada “Brincando de Jazz”. Esta traduziu parte do conteúdo desenvolvido como leitura de textos, estabelecimento de paralelos presentes no processo improvisatório do período barroco com o processo vivenciado no jazz, a execução de peças barrocas com a inserção de novos ornamentos, a execução de pequenos improvisos, tendo por base a estrutura da escala de blues, execução de peças jazzísticas, bem como “ritmos primos” como o Blues, o Slow Fox, o Boogie Woggie e a participação dos alunos como ouvintes ou ministrantes nas Oficinas de Acompanhamento.



FIGURA 2 – Divulgação do I Seminário de Integração

Construção do site do curso

A cibercultura e a comunicação através das diversas mídias são inerentes a quaisquer instituições, indivíduos e sociedades atuais. Porém, a apropriação dessas ferramentas, bem como a (des) construção de pressupostos metodológicos é fundamental para o acompanhamento dessa dinâmica, e assim não perder as janelas atemporais e *in loco* que são oferecidas para o compartilhamento de saberes. Segundo Kenski (2003, p.30):

Autonomia, criticidade e domínio das novas linguagens tecnológicas são competências necessárias e urgentes que se precisa exigir dos educadores nessa árdua tarefa de aproximação e distanciamento crítico das novas tecnologias para utilização consciente no ensino de todos os níveis.

Fechar os olhos para o alcance das redes sociais, da propaganda virtual, é fechar os olhos para a relação atual e dinâmica que norteia a sociedade. Ao entender o alcance e a dinâmica das redes, pode-se fazer uso didaticamente das diversas ferramentas produzidas.

Cada nova interface transforma a eficácia e a significação das interfaces precedentes. É sempre questão de conexões, de reinterpretações, de traduções em um mundo coagulado, misturado, cosmopolita, opaco, onde nenhum efeito, nenhuma mensagem pode propagar-se magicamente nas trajetórias lisas da inércia, mas deve, pelo contrário, passar pelas torções, transmutações e reescritas das interfaces (Lévy, 1993, p. 176).

Portanto, perceptivos a essa dinâmica e a novas linguagens tecnológicas, ações foram empreendidas para a utilização de uma das 'cyber' ferramentas com o propósito de realizar ampla divulgação do curso, através da construção de um site. O processo desta construção emergiu um conjunto de ações que fortaleceram o desenvolvimento inicial do curso, assim como a integração entre docentes, coordenação e equipe administrativa. Destas ações destacam-se:

1. Engajamento dos Docentes – algo essencial na implantação de um curso. Docentes motivados e proativos, encurtarão o caminho a ser percorrido durante a implementação do curso;
2. Idéias fomentadoras socializadas – a partilha de uma iniciativa individual na criação do site do curso encontrou aderência entre a equipe docente e pedagógica através da partilha de tarefas, num trabalho efetivo de colegiado;
3. Trabalho colaborativo – o trabalho realizado em conjunto para esta construção corrobora para o desenvolvimento do curso, bem como para a integração entre todos os envolvidos;
4. Definição da identidade do curso – a elaboração dos elementos solicitados para a composição do site promoveu uma nova reflexão sobre a proposta do curso, e conseqüentemente, a tomada de ações direcionadas para mudanças e adequações da mesma.

Considerações finais

Ao analisar as ações desenvolvidas verifica-se a preocupação do corpo docente, juntamente com a coordenação, em estabelecer uma estrutura curricular flexível ao diálogo e a realidade pós-moderna. Desta realidade, a disseminação de tecnologias digitais, a cultura participativa e colaborativa, assim como a diversidade cultural, influenciou a tomada de ações como as atividades desenvolvidas em alguns componentes curriculares do curso. Em Elementos de Etnomusicologia notou-se a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além da consideração do contexto sócio cultural local, reforçando o diálogo do curso com a realidade local e, por que não dizer, realidade nacional. Neste sentido, a adaptação e a alteração do fluxograma buscaram contemplar saberes em consonância com os campos de atuação da área e as habilidades necessárias. O impacto das discussões sobre estas adaptações e alterações, emergiu novos componentes curriculares, ajustes em determinadas ementas, valorização do ecletismo dos saberes contextualizados, além de um estudo aprofundado sobre a bibliografia básica e complementar.

Outro aspecto relevante foi o ânimo redobrado dos docentes na participação efetiva da (re) formulação do curso, o que gerou um maior envolvimento em sua consolidação, e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, coletivas e colaborativas. Neste contexto, destacou-se a articulação entre componentes e áreas, como o desenvolvido entre Percepção I e Teclado I, tendo por base o desenvolvimento de habilidades docentes através de atividades que envolveram ensino, pesquisa e extensão, ou na realização de eventos, a exemplo do I Seminário de Integração. Como resultado destas ações, nota-se a contribuição para a construção da identidade do curso o tornando singular na formação pedagógica musical.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. *Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 18/04/2012.

_____. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. *Resolução 2, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 18/04/2012.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20/04/2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em 19/04/2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em 20/04/2012.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias na Educação Presencial e a Distância. In: ALVES, L. R. G., NOVA, C. C. (org.). *Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, T. SOUZA, J. (org.) *Práticas de Ensinar Música*. Porto

Alegre: Sulina, 2006. p.15-27.

Mas por onde eles estão? Um estudo de caso sobre a evasão de calouros na graduação em música

Leonardo Borne
UFC – Campus Sobral
leo@ufc.br

Simone Santos Sousa
UFC – Campus Sobral
simsousa@yahoo.com.br

Marcelo Mateus Oliveira
UFC – Campus Sobral
marcelosuetam@gmail.com

Guillermo Tinoco Cáceres
UFC – Campus Sobral
guillermo@ufc.br

Joana D'arc Almeida Teles
UFC – Campus Sobral
joana_darca@hotmail.com

Marco Antônio Toledo Nascimento
UFC – Campus Sobral
marcotoledo@ufc.br

Resumo: O presente artigo objetiva compreender o contexto da evasão de calouros no nível superior de cursos de Música. A evasão escolar ainda é um grave problema nos cursos de graduação e precisa ser melhor compreendida para, então, mais efetivamente evitada. Utilizamos o estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados quando da entrada do estudante no curso e informações colhidas no sistema gerenciamento da universidade no semestre um ano após. A análise dos dados deu-se a partir dos perfis dos estudantes que não deram continuidade ao curso. Constatamos que questões como o traslado para a universidade e a divergência entre as expectativas do estudante e a formação oferecida pela universidade possuem forte relação para que ocorra a evasão escolar.

Palavras-chave: Evasão no ensino superior; calouros; educação musical.

Introdução

Os cursos de licenciatura em música representam uma importante possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil. Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre os aspectos que caracterizam a identidade desses cursos bem como o perfil dos estudantes que nelas ingressam. Qual a realidade destes alunos? O que os motiva a escolherem a Licenciatura em Música?

O curso de Licenciatura em Música na UFC – campus Sobral, foi criado em 2010 mediante a Resolução nº 12/CONSUNI, de 27 de maio. A primeira turma de ingressos iniciou no ano seguinte, com quarenta vagas para o vestibular referente ao primeiro semestre de 2011. O curso funciona no período noturno, sendo o terceiro curso da instituição e a primeira licenciatura a ser oferecida por esta unidade acadêmica (MORAIS *et al.*, 2009).

Em seu Projeto Pedagógico, o curso prevê o ingresso de estudantes sem conhecimento formal sobre música, mesmo que elementares. Optamos, na UFC, por não adotar o teste de habilidade específica como parte do processo seletivo para o curso de Música por dois motivos principais: o acesso ao aprendizado formal de música ainda não está presente na escola básica em sua totalidade e são raras as escolas públicas de música no Ceará, e o teste não garante a permanência do estudante no curso.

Em seu primeiro ano de existência, o curso já conta com um Programa de Extensão que abriga mais de 20 ações e projetos, um grupo de pesquisa e um encontro semestral denominado ENCONTRAMUS. Este encontro é uma via de escoamento e difusão da produção artística e acadêmica construída por professores e alunos ao longo do semestre de trabalho. Os estudantes da primeira turma do curso estão ativamente inseridos em todas estas atividades, às quais vêm ainda somar o Centro Acadêmico José Wilson Brasil, criado em 2011 e já em sua segunda gestão.

No entanto, apesar da participação ativa dos estudantes do curso, pudemos perceber uma evasão significativa dos alunos no primeiro ano de atividades. Dos quarenta alunos que ingressaram no curso no primeiro semestre de 2011, trinta continuam matriculados; dois alunos solicitaram desligamento oficial do curso, enquanto outros oito não realizaram matrícula no período corrente. Na tentativa de entender os motivos que levam os alunos a desistir do curso e com base no estudo realizado quando do ingresso destes alunos (NASCIMENTO *et alli*, 2011), estabelecemos a seguinte questão de estudo: é possível estabelecer relações entre as evasões ocorridas com a primeira turma ingressante na graduação em Música da UFC (*campus* Sobral) e o seu perfil de calouro?

Com isso em mente, traçamos o seguinte objetivo para o presente estudo: conhecer e compreender as possíveis relações entre os perfis de calouros e as evasões ocorridas no primeiro ano do curso de Música-Licenciatura da UFC-Sobral.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo apresenta características que nos direcionam ao seu caráter. Primeiramente, esta é uma investigação que busca a identificação e a compreensão de possíveis relações entre perfis e evasão. É importante salientar que não serão criadas condições laboratoriais para a realização desta pesquisa. Não se pretende, também, confirmar ou não uma hipótese ou teoria, mas sim interpretar documentos que dão conta da realidade estabelecida.

Esta investigação, portanto, mostra um caráter de preocupação com as diversas e diferentes perspectivas e realidades. Sobre isso, o campo da pesquisa qualitativa busca a compreensão e a interpretação de fatos, ainda que na análise utilizaremos, eventualmente, de dados quantitativos na busca de evidências para o fenômeno da evasão.

Ainda que utilizando-se de dados numéricos, a pesquisa é, sabidamente, qualitativa. Vejamos a fala de Bogdan e Biklen que suporta essa concepção:

“Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência [...]. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 47).

O termo qualitativo implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e [...] o autor interpreta [os dados] e traduz em um texto [...] os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003).

Optar-se-á pelo estudo de caso. O estudo de caso é, por natureza, empírico, isto é, baseado nas experiências.

“O estudo de caso envolve análise particular e profunda de um fenômeno e tem como objetivo o relato detalhado de uma unidade [...] caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva e interpretativa” (WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 69). Como a investigação se dá no âmbito de diversos perfis e situações, o caso estudado será um caso múltiplo, onde a relação entre os perfis e os calouros é o caso. Justifica-se a escolha do estudo de caso, pois a pesquisa será realizada enquanto fenômeno contemporâneo, dentro do seu próprio contexto, onde os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos.

Yin (2005) traz ainda que seja necessário considerar tudo o que é feito na pesquisa em uma perspectiva abrangente, onde se pré-estabelece uma rotina de procedimentos. “A técnica básica [...] é considerar todas as estratégias de uma maneira inclusiva e pluralística – como parte de seu repertório a partir do qual [pode-se] estabelecer [o] procedimento de acordo com determinada situação” (YIN, 2005, p. 36).

Enquanto ferramentas utilizadas para coleta de dados da pesquisa, utilizamos o relatório gerado pelo sistema de gerenciamento acadêmico da UFC, chamado de SIGAA. Nele pudemos extrair os dados de todos os alunos que não estavam com matrícula ativa no primeiro semestre de 2012.

Cabe aqui salientar que o sistema apresenta o *status* “matrícula cancelada” nos casos em que o estudante não efetuou a matrícula para o semestre. Segundo o regimento da Universidade, ele só é desligado oficialmente após quatro semestres sem atividade de matrícula. Nesse *status* de *cancelado*, o discente não goza dos benefícios acadêmicos, como comprovante de matrícula ou carteira de estudante, mas pode solicitar reingresso mediante solicitação específica.

Com o relatório de estudantes não matriculados em mãos, cruzamos os dados com formulários preenchidos por todos os calouros em 2011/1. Após esse cruzamento, entramos em contato com os alunos evadidos para saber as causas de seu abandono, bem como buscamos descrever diversos fatores que poderiam elucidar possíveis causas para evasão.

Os dados foram agrupados de modo a imprimir um sentido comum; entretanto julgamos também importante destacar as peculiaridades encontradas. Ao término, intentamos tecer articulações possíveis entre perfil dos alunos e causas para evasão.

Evasões e Perfis

Para melhor visualização e compreensão dos dados, apresentaremos estes em conjunto com nossas ponderações. Também agrupamos a análise em três tópicos: 1) Perfil acadêmico; 2) Perfil social; 3) Situação presente.

Situação Presente

Em março de 2011 30 alunos (n=30) responderam aos formulários quando do ingresso na Universidade. Desses, 22 matricularam-se em 2012/1, ou seja, 73%. Os outros oito (27%, n=8) não realizaram matrícula no primeiro período de 2012. Os 8 alunos não matriculados encontram-se em diversas situações no presente. Através de contato com cada aluno, questionamos quais seriam suas perspectivas para o ano de 2012 em relação à Universidade. Discorreremos a seguir sobre suas respostas.

Um (12,5%) dos não matriculados realizou nova seleção via ENEM/SiSU e iniciou graduação em Música em outra cidade, no caso Fortaleza. O mesmo percentual, 12,5%, deixou clara a intenção de solicitar reingresso ao

curso no segundo semestre de 2012. Já 25% (2) informaram que solicitarão trancamento em 2012, devido a trabalho e/ou mudança de residência (saíram da sede do curso, Sobral), o que os impede de continuar os estudos; também confirmaram o intuito de retornar ao curso futuramente. Por fim, 50% (4) dos alunos não matriculados em 2012/1 não demonstraram intenção de retornar os seus estudos, tampouco realizaram desligamento oficial.

Podemos notar que exatamente metade (50%, n=4) dos não matriculados ou demonstram interesse de retorno, ainda que sem período definido, ou efetivamente retomaram seus estudos. A outra metade parece ser aqueles que realmente desistiram do curso. Quanto a esse fator, buscamos algumas pistas no intuito de identificar se há causas ou razões comuns para a opção de abandono do curso de música, a serem abordadas na próxima sessão.

Perfil Social

Tendo como amostra os quatro alunos que não intentam retornar os seus cursos de graduação em Música (n=4), buscamos informações nos formulários respondidos acerca do seu perfil social. Essas informações tratam do local de residência, idade e sobre o ingresso no curso de graduação. Salientamos que estaremos, a partir de então, apenas os alunos evadidos e sem intenção declarada de retomar seus estudos de graduação de música.

Há 50% dos alunos evadidos que residem na sede do curso, em Sobral, enquanto que a outra metade moram em um raio de 230km da sede (média de 180km), e utilizavam em média, à época do ingresso no curso, 2h15min para o traslado entre seus lares e a Universidade.

Talvez fosse possível aferir que a distância entre a residência e a Universidade é fator importante para a evasão no ensino superior; entretanto os dados não são conclusivos, tendo em vista que a proporção entre residentes e não residentes na sede do curso é exatamente a mesma.

Na análise da idade quando do ingresso no curso, novamente uma divisão exata. Poderíamos pensar que o abandono é comum aos mais jovens, que não têm em mente claramente qual profissão seguir, ou ainda aos mais velhos, que têm mais atribuições no cotidiano e, geralmente, acúmulo com outra profissão/trabalho. Entretanto, os dados mais uma vez não foram conclusivos: 50% possuíam, no primeiro semestre de 2011, 20 anos ou menos, enquanto que os outros 50% estava com mais de 30 anos de idade.

É interessante salientar que a faixa etária entre 20 e 30 anos não está nessa contabilização. Ainda que essa amostragem seja pequena e não conclusiva (n=4), esse dado pode sugerir que os indivíduos ingressantes no curso de graduação e pertencentes a essa faixa etária têm em mente uma clareza e certeza acerca de suas intenções profissionais e pessoais.

Com o foco voltado ao ingresso na graduação, o formulário nos fornece informações acerca do como o candidato tomou conhecimento do curso e quais foram as suas opções no processo seletivo. Cabe salientar que a Universidade Federal do Ceará utiliza o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza a pontuação obtida pelos candidatos no ENEM. Dentro do SiSU, cada candidato coloca duas opções de cursos na mesma Universidade/*Campus* ou em IES diferentes, inclusive aí Institutos Federais.

75% dos alunos evadidos que não demonstraram interesse em retornar relatam que souberam da existência do curso de Música–Licenciatura do *Campus* de Sobral diretamente no SiSU no ato da inscrição, enquanto que 25% dizem que souberam através do *website* do curso. Ainda com o foco no SiSU, 50% afirmaram ter colocado a graduação em música como primeira opção e 50% como segunda opção.

Com isso em mãos, podemos ponderar que a candidatura na vaga do curso de música pode ter sido ato

impulsivo no ato da inscrição. Metade não tinha na graduação em música a sua escolha principal (a critério de conhecimento, a primeira opção desse grupo era, coincidentemente, licenciatura em Física). Da mesma forma, mais da metade (75%) tomou conhecimento da opção do curso apenas através do SiSU, quando da inscrição. Esses dois fatores parecem reforçar a concepção que os alunos evadidos realizaram sua inscrição e, após aprovação, matrícula num gesto impetuoso e sem reflexão do real desejo e disponibilidade.

Na próxima seção, analisaremos fatores relacionados às ações empreendidas antes e durante o (breve) período que os alunos cursaram a graduação.

Perfil Acadêmico

Na procura de indicadores sobre a vida antes e durante a academia, os dados obtidos nos formulários discorriam acerca do instrumento principal elegido para cursar na graduação, sobre o conhecimento musical prévio e sobre suas intenções quando do ingresso no curso de música.

Quando questionados sobre a escolha da prática instrumental (violão, sopros, cordas friccionadas ou teclado), ou seja, aquele instrumento que aprenderiam/desenvolveriam em um período de quatro semestres na graduação, 50% optaram por cursar cordas friccionadas, como violino e viola, 25% decidiram pelo violão e 25% indicaram o teclado; a outra opção, instrumentos de sopro, não foi assinalada.

No âmbito das experiências musicais prévias ao ingresso na graduação, 25% afirmaram que tinha noções básicas da execução do violão, os quais escolheram continuar com essa aprendizagem na sua prática instrumental exatamente pelo fato de já tocar. Os outros 75% se declararam como leigos ou com pouquíssima experiência, o que levou a sua escolha de prática instrumental ser baseada em gostos prévios ao ingresso no curso.

Por fim, para compor esse corpo de dados e informações, 75% mencionaram que sua intenção com a graduação seria no intuito de se profissionalizarem e atuarem na área, dos quais 1/3 desses especificamente trazem a área de educação musical, que é o foco do curso, enquanto que o restante menciona apenas a atuação em “música”. Os outros 25% descrevem que o propósito de estar no curso era aprender a ler partitura, cantar e tocar um instrumento, ou seja, como um curso livre de música. Sabemos que esses estudantes já possuíam outra formação em nível de graduação e/ou estavam cursando outro curso em nível superior.

Com essas informações, há espaço para tecer algumas relações entre os perfis e as evasões. Podemos questionar qual a concepção que cada um dos alunos tem sobre o que seria cursar um curso em nível superior de música, considerando que 25% tinham por intenção os desejos obtidos em um curso livre de música. Da mesma forma, 75% trazem a cabo o fato que não possuíam conhecimento prévio da música e, ainda que para o ingresso na graduação não haja teste de aptidão ou prova específica, poderia estar no imaginário coletivo e individual o equívoco de que cursar música seria algo simples ou, dito de outra forma, possível de se fazer no tempo livre do indivíduo. Em outros termos, não haveria uma preocupação com o fato da exigência e dedicação que o estudo da música exige, mesmo que em nível superior.

Outro aspecto interessante é que apenas 25% mencionam a profissionalização para o exercício da docência. O currículo do curso, além de oferecer uma sólida formação musical, é pautado na formação de professores, o que 75% não mencionam, ainda que em todos os meios de divulgação do curso (inclusive o próprio SiSU) este aspecto esteja especificado no nome “Música – Licenciatura” e conste nos objetivos: “formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo com o meio em que atua, enquanto educador musical” (MORAES *et alli*, 2009).

Já a escolha da questão da prática instrumental, entretanto, não apresenta evidências que subsidiem nosso estudo, haja vista a distribuição quase igual entre os instrumentos e exatamente igual entre instrumentos melódicos e harmônicos.

Conclusões

Este estudo foi realizado na tentativa de entender o que leva os estudantes do curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (*campus* Sobral) a desistir de seus estudos. A partir da análise dos questionários aplicados quando do ingresso dos estudantes na primeira turma do curso, e da verificação de sua situação atual dentro do curso, pudemos encontrar algumas dificuldades que se apresentam aos estudantes que pretendem realizar este curso.

No decorrer da análise dos dados coletados, algumas possíveis causas da evasão dos estudantes se apresentaram. A distância da cidade na qual o aluno tem residência para a cidade onde a Universidade está sediada sem dúvida tem relação com a evasão dos alunos. No entanto, o grau dessa influência não pôde ser explicitado a partir dos dados coletados. Da mesma forma, com relação à idade, sem dúvida um importante fator para este estudo, não foi possível obter uma conclusão segura de sua relação com o abandono do curso.

O que parece ser mais importante no caso específico do curso em Sobral é a ideia que o aluno tem da formação superior em Música. Vimos que, de modo geral, o aluno desistente não sabia da existência da Licenciatura em Música até ser chamado a escolher um curso no SiSU; não tinha experiência alguma com aspectos técnicos do instrumento escolhido como apoio em sua prática até o final do curso e ignora a necessidade da dedicação a este instrumento; e, por fim, não tinha clareza do objetivo da formação quanto ao futuro profissional: o educador musical. Dessa forma, entendemos que, ao ingressar na Licenciatura, este estudante que não está certo de seu futuro profissional na Música, percebe, ao longo do semestre, seu equívoco com relação ao curso escolhido, desistindo dele após um breve período.

Compreendemos que esse estudo não dará conta de todas as indagações que surgirem com relação ao objeto estudado. No entanto, ele foi de grande valia para tentarmos entender as motivações e dificuldades do nosso estudante de graduação. Diante das considerações apresentadas, avaliamos a importância de novas pesquisas a serem desenvolvidas na tentativa de entender o fenômeno da evasão dos estudantes nos cursos de Música.

Referências

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto. 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, V. 16, N. 2, 2003.

MORAES, M. I. S.; ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; SCHRADER, E. *Educação musical-licenciatura: projeto pedagógico para implantação*. Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral. Fortaleza, 2009.

NASCIMENTO, M. A. T.; BORNE, L. S.; CÁCERES, G. T. S.; SOUSA, S. S.; OLIVEIRA, M. M.; TELES, J. D. A. “*Sempre fiz zoada com música na igreja, mas nunca toquei nada*”: calouros, perfis e a percepção de si no curso de Graduação em Música. X Encontro Regional Nordeste da ABEM, 2011, Recife. Anais Encontro Regional Nordeste da ABEM. Recife : Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A Inserção da Música no Projeto Político Pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS: 2009.

YIN, Robert. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Motivação para a docência em música: um estudo sobre os motivos pelos quais os professores deixariam de atuar na educação básica

Barbara Johanna Ziel
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
bajziel@gmail.com

Cristina Mie Ito Cereser
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
crimieito@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é um estudo exploratório cujo objetivo foi investigar os motivos pelos quais os professores de música deixariam de atuar na educação básica para atuarem em outros espaços pedagógico musicais. Revisando estudos já existentes, é possível observar na literatura nacional pesquisas que detectaram uma grande evasão de professores de música que atuam no ensino curricular. Essa revisão trouxe os seguintes questionamentos: Por que os professores deixariam de atuar com aulas de música na educação básica para atuarem em outros espaços pedagógico musicais? Quais os motivos que fazem com que os professores queiram deixar a educação básica? Em quais espaços pedagógico musicais eles gostariam de atuar? O método adotado foi o *survey*, com coleta de dados através de um questionário online. Participaram da pesquisa 148 professores e estagiários de música que atuam em escolas públicas e particulares de todas as regiões do Brasil. Os dados revelaram que 44,6% dos participantes deixariam de atuar nesse contexto para atuarem em outro espaço pedagógico musical. Entre os motivos apontados pelos professores estão: a falta de valorização e de condições para o desenvolvimento do trabalho com música; problemas na educação básica; problemas de saúde; e baixo retorno financeiro.

Palavras-chave: Educação musical, formação de professores, motivação para ensinar música.

Introdução

Com a promulgação da Lei N°. 11769/2008, que insere a música como conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica, discussões, reflexões e ações da área da educação musical se voltaram para possibilidades e limites sobre a implementação desta lei (SOUZA et al, 2010). Segundo especialistas da área, as aulas de música devem ser significativas não só para os alunos e professores, mas para a sociedade de um modo geral. No entanto, alguns estudos da área (FONTERRADA, 2007; PENNA, 2002, 2008; SOBREIRA, 2008) têm trazido à tona a insuficiência de profissionais licenciados em música para suprir a demanda gerada por essa nova lei. Como consequência disso, faz-se necessário ações que possam ampliar vagas em cursos de licenciatura em música para capacitar maior número de profissionais para que o ensino de música possa efetivamente ser implementado (FIGUEIREDO; SOARES, 2009, p. 176-177).

Problemas da educação básica fazem com que muitas vezes os professores de música acabem atuando em outros espaços pedagógico musicais que não em aulas regulares de música na educação básica. Estudos como o de Souza et al. (2002) argumentam que, em muitas escolas, a aula de música ainda é associada a recreação, datas festivas e comemorações. Esta visão distorcida que a música tem tido em muitos ambientes educacionais pode interferir nas percepções que estes professores possuem sobre sua ação profissional podendo incidir em sua motivação.

A partir disso surgiram os seguintes questionamentos: os professores deixariam de atuar com aulas de música na educação básica para atuarem em outros espaços pedagógico musicais? Quais são os motivos apresentados por estes professores? Em quais espaços pedagógico musicais esses professores gostariam de atuar? Sendo assim este trabalho tem como objetivo geral investigar os possíveis motivos de evasão dos professores de música da educação básica. E como objetivos específicos: a) relacionar os motivos mais citados pelos professores; b) identificar os espaços nos quais os professores gostariam de atuar.

Referencial teórico

O referencial teórico utilizado neste trabalho é a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986). Essa teoria utiliza a perspectiva de agência para o autodesenvolvimento (BANDURA, 2008b). Bandura entende “ser agente” como a capacidade de o indivíduo produzir uma ação de maneira intencional através de seus próprios atos para melhorar o seu bem-estar. Nesse sentido, o ser humano é considerado um ser capaz de simbolizar, planejar, aprender com experiências e com os outros, regular e refletir para adaptação e mudança em seu ambiente. Segundo o autor,

a agência incorpora as características, sistemas de crenças, capacidades de auto-regulação e estruturas, além de funções pelas quais o indivíduo exerce influência pessoal, em vez de consistir em uma entidade discreta que ocupa um determinado lugar. (BANDURA, 2008b, p. 70).

A agência humana apresenta características como a *intencionalidade*, a *antecipação*, a *autorregulação* e a *autorreflexão*. A *intencionalidade* ocorre quando fazemos planos e traçamos estratégias de ação para realizá-los. Além de realizarmos planos e estratégias direcionadas para o futuro, é possível prevermos prováveis resultados que irão guiar e motivar nossos esforços antecipadamente. Para Bandura (2008a), as pessoas utilizam a extensão temporal da agência por meio da *antecipação*. Para atingirmos esses objetivos guiados pela *antecipação*, nos *autorregulamos* adotando padrões sociais, monitorando e regulando nossas ações por meio de “influências autorreativas”. No momento em que realizamos a *autorreflexão* refletimos sobre nossa eficácia pessoal, sobre nossos pensamentos, significados de nossas buscas, nos autoavaliamos e alteramos nossos pensamentos e comportamentos (BANDURA, 2008a).

Na perspectiva social cognitiva o funcionamento humano é considerado como resultado de uma interação recíproca e bidirecional entre fatores pessoais, fatores ambientais e o comportamento, como mostra a figura a seguir:

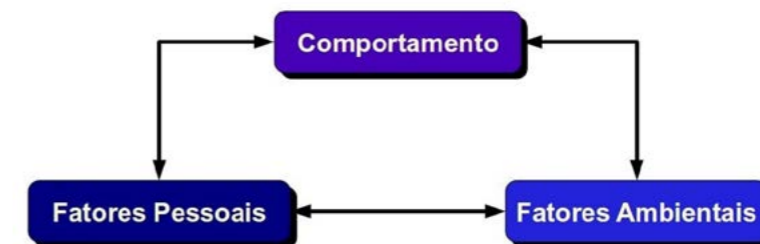


FIGURA 1 – Relações entre determinantes na causalidade recíproca triádica de acordo com Pajares e Oláz (2008, p. 98).

Neste trabalho, consideramos os motivos como experiências internas sob a forma de necessidades, cognições e emoções que aproximam ou afastam o indivíduo de uma ação ou comportamento. Na perspectiva social cognitiva, esses motivos e comportamentos também interagem reciprocamente com as influências de eventos externos, que poderão gerar novos motivos.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho exploratório e utiliza como método o *survey* baseado na internet, conforme explica Cernev e Cereser:

As pesquisas de *survey* realizadas através da internet possibilitam vantagens como o desenvolvimento das técnicas de pesquisas convencionais, utilizando recursos na web

como, por exemplo, banco de dados de resultados de pesquisas, coleta de dados; permitindo também busca de literatura, localização e envio de materiais em termos de dimensão e rapidez. (CERNEV; CERESER, 2010, p. 2187).

Como coleta de dados, a pesquisa contou com dados da pesquisa de Cereser (2011). De acordo com Babbie (1999) pesquisas com análise de dados já existentes trazem vantagens do ponto de vista econômico, além de agilizar o processo de análise. No entanto, este tipo de pesquisa pode apresentar algumas desvantagens, como a não possibilidade de novas coletas.

Para análise dos dados desta pesquisa, duas questões foram consideradas: uma fechada de caráter obrigatório e outra aberta de caráter eletivo, além de dados demográficos. A questão fechada de caráter obrigatório procurou saber se os professores desejam ou não continuar atuando com ensino de música no currículo da educação básica. Na questão aberta, de caráter eletivo, foi solicitado aos participantes que justificassem a resposta da primeira questão.

Participaram do estudo 148 professores e estagiários de todas as regiões do Brasil. Os critérios para a seleção dos participantes foram: 1) estar atuando como professor de música de aulas curriculares compulsórias na educação básica independentemente de sua formação profissional e, 2) concordar em participar da pesquisa. Os dados foram analisados estatisticamente, através da estatística descritiva.

Os participantes da pesquisa foram contatados pessoalmente, via e-mail ou por telefone. Inicialmente, entramos em contato com os professores para verificar se possuíam os critérios pretendidos para participar desta pesquisa. Verificados os critérios, enviamos aos professores uma carta-convite contendo uma explicação sobre a investigação e a importância de participar de pesquisas na área de educação musical, uma vez que há um processo de inserção do conteúdo de música na escola.

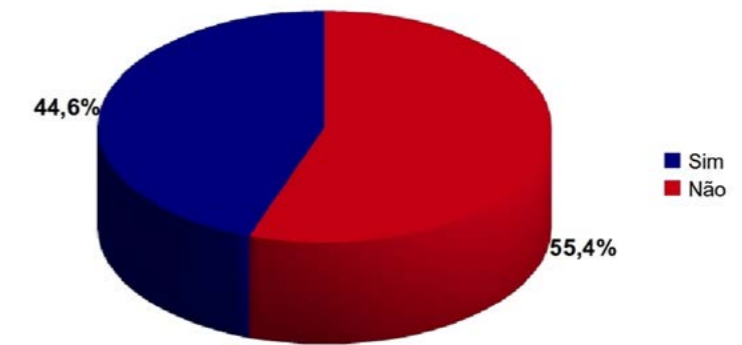
Resultados

Participaram do *survey* 148 professores de todo o Brasil, sendo que 66,9% pertencem ao sexo feminino e 33,1% ao sexo masculino. Os campos de atuações foram homogêneos, uma vez que 50% dos pesquisados atuam em escolas da rede privada de ensino e 50% na rede pública. A idade dos professores e estagiários variaram de 19 anos a 61 anos, sendo que a média é de 34,4 anos. Já o tempo de atuação variou de 1 ano a 40 anos, sendo a média 8,3 anos.

Em relação à formação, 73% dos participantes tem graduação completa e 27% ainda não completaram o curso de graduação. Dos 27% dos participantes que tem graduação incompleta 62,5% são estagiários e os outros 37,5% não fazem estágio mas já atuam na educação básica. Como não há uma regulamentação para a formação do professor que ministra a disciplina música na educação básica, nem todos os participantes possuem graduação em música, 20,3% dos participantes possui graduação em outra área de conhecimento.

Analisando os resultados da questão fechada, em que os professores responderam se deixariam de atuar na educação básica para atuarem em outros espaços pedagógico musicais, 55,4% responderam que não deixariam de atuar na educação básica. Já 44,6% responderam que deixariam de atuar na educação básica se pudessem atuar em outros espaços de ensino de música.

FIGURA 2 – Resposta dos professores sobre o seu interesse em deixar de atuar com aulas de música na educação básica.



Já se recortarmos esta questão nos estagiários vemos que porcentagens das respostas se invertem. Como está representado no gráfico a seguir:

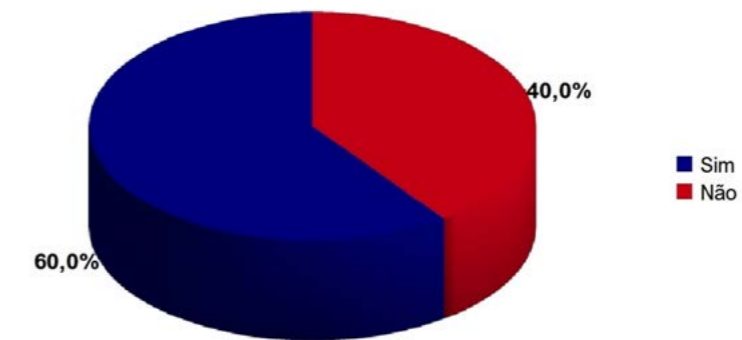


FIGURA 3 – Resposta dos professores estagiários sobre o seu interesse em deixar de atuar com aulas de música na educação básica.

Dos estagiários, 60% responderam que deixariam de atuar na educação básica se tivessem a oportunidade de atuarem em outro espaço pedagógico musical, e somente 40% dos estagiários desejam continuar atuando neste espaço pedagógico musical. Os estagiários relatam que preferem atuar em espaços pedagógico musicais onde possam trabalhar com turmas menores, e assim desenvolver “mais facilmente” o trabalho com música. Dados de pesquisa apontam que um dos motivos disso se deve à formação inicial de professores que não os preparara para a realidade escolar (CERESER, 2003).

Dentre os motivos pelos quais os professores deixariam de atuar na educação básica, os professores respondentes explicaram: problemas da educação básica, falta de valorização e de condições para o desenvolvimento do trabalho com música, retorno financeiro muito baixo, falta de capacitação e problemas de saúde, conforme observado no gráfico abaixo:

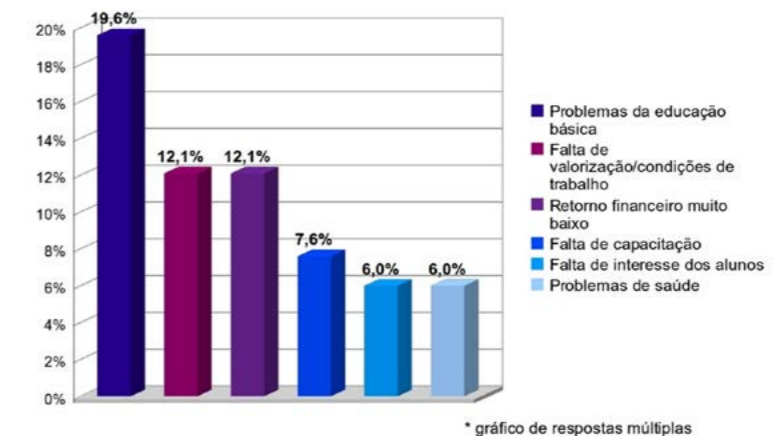


FIGURA 4 – Motivos apontados pelos professores que gostariam de deixar de atuar na educação básica

Em relação aos problemas relatados pelos professores sobre as práticas musicais na educação básica, os resultados apontaram como principais motivos o grande número de alunos em sala de aula, a falta de disciplina dos alunos e a falta de interesse dos alunos na aprendizagem em geral, como pode ser observado no depoimento a seguir:

A grande motivação quando tu te formas em um curso de licenciatura de música é ir para a sala de aula e levar música para todos, mas ao entrar nessa realidade, comecei a ver de perto que o momento em sala de aula não é tão válido assim. Não é a música em sala de aula o problema, e sim a “sala de aula”, a visão que os alunos estão tendo de “ir para a escola”, e a falta de interesse pela aprendizagem em geral. O problema não está na Educação musical inserida na Educação básica, mas na própria Educação básica que não oferece condições adequadas para o ensino em geral. (CR¹⁴⁵, p.11)

Quando o motivo é a falta de valorização e de condições para o desenvolvimento do trabalho com música, muitos professores relatam não ter espaço físico adequado para ministrar as aulas de música. Em relação a este assunto, Queiroz e Marinho (2007, p. 7) relataram que os espaços atuais das salas de aula, contendo móveis e utensílios comuns a todas as demais atividades educacionais, têm gerado muitos transtornos para os professores de música. Ainda tratando deste mesmo motivo, a falta de reconhecimento das aulas de música como uma disciplina importante para o desenvolvimento dos alunos, por parte dos colegas de trabalho e da direção das escolas foi outro ponto apontado entre os entrevistados. Esse assunto foi apresentado também na pesquisa de Hummes (2004), onde a autora discute a importância do interesse, envolvimento e valorização por parte dos gestores e diretores para que a música tenha real valorização como prática educacional no contexto escolar.

Na coleta de dados, é possível perceber que para muitos professores as direções escolares veem as aulas de música como marketing, e os professores de música precisam adaptar suas aulas para que possam apresentar seus alunos em eventos e festividades promovidos pela escola. Em um dos relatos um professor expõe essas situações:

Mesmo trabalhando em uma ótima escola que possui matriz curricular (do maternal 3 a 5a/9), método de avaliação específico e infra estrutura adequada, a disciplina música ainda é vista como algo dispensável, nesse ambiente. O discurso que o aluno traz de casa é o de que a disciplina não reprova. Sendo assim, não precisa ser levada a sério. Os próprios colegas de serviço não nos reconhecem como uma disciplina importante para a formação dos alunos. No dia da aula de música, os professores regentes marcam excursões, festinhas ou reforço escolar para a turma. (CR, p.13)

A capacitação profissional e o baixo retorno financeiro foram apontados como problemas pelos pesquisados. Alguns professores apontam a falta de capacitação como motivo para desejarem deixar de atuar na educação básica. Eles relatam que não receberam uma formação adequada, ou não se sentem aptos para atuarem neste contexto. Outros apontaram como motivos para deixar a educação básica o retorno baixo financeiro geralmente relacionado ao desgaste físico e emocional de atuar neste ambiente de ensino. Para a maioria dos pesquisados se o retorno financeiro fosse maior, valeria a pena continuar atuando na educação básica.

Relacionado com todos os motivos pelos quais os professores deixariam de atuar na educação básica, estão os problemas de saúde e de bem estar pessoal. O desgaste físico e vocal, e principalmente o stress decorrente de enfrentar as diversas condições adversas do ambiente escolar levaria estes professores a deixarem de atuar na educação básica. Frente a essas dificuldades, Cernev (2011) explicou que a motivação dos professores, o bem estar em sua prática e as interações obtidas no ambiente profissional podem comprometer as atividades musicais no ambiente escolar.

145 CR – Caderno de Respostas. As respostas dos professores e estagiários em música foram categorizadas e organizadas em um caderno o qual denominamos de Caderno de Respostas.

Alguns participantes ao justificarem a sua resposta da questão fechada indicaram o espaço pedagógico musical em que gostariam de atuar. Sendo assim a maioria dos pesquisados relataram que gostaria de atuar com aulas em que tenham menor número de alunos por turma, e alunos que estejam dispostos a participar de aulas de música. Sendo os espaços pedagógico musicais citados pelos professores: ONGs, projetos sociais, e escolas específicas de música. Outros desejam trabalhar no ensino superior, especificamente com formação de professores. Podemos observar essas escolhas na figura 5:

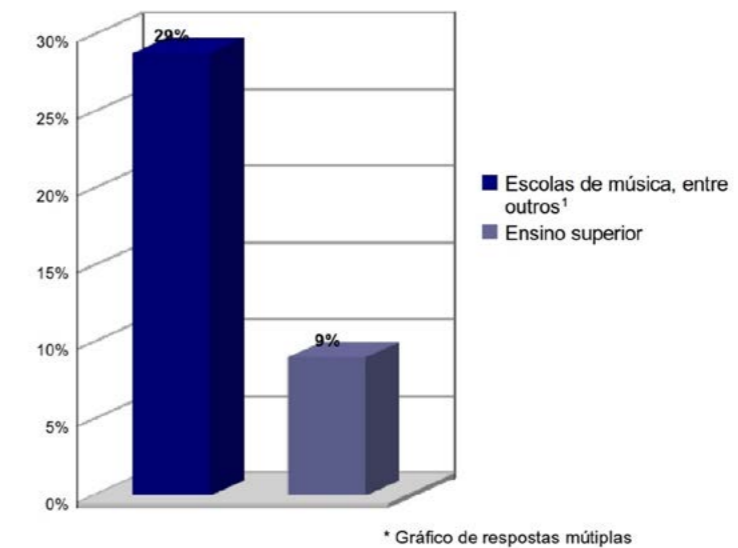


FIGURA 5 – Espaços pedagógico musicais em que os professores gostariam de atuar¹⁴⁶

Considerações

A partir dos resultados desta pesquisa foi possível constatar que um número bastante significativo dos professores deixariam de atuar na educação básica se tivessem a oportunidade. Isto é preocupante tendo em vista que para a implementação da lei 11.769 precisamos de mais profissionais atuando nas escolas. Sendo assim, os dados coletados a partir da ótica dos próprios professores poderiam colaborar para repensar a estrutura da educação básica, já que a maioria dos problemas apontados não são problemas pertinentes somente ao ensino de música, mas ao ensino de uma forma geral.

Muitos professores e principalmente estagiários apontaram que não se sentem aptos para atuar na educação básica com a formação inicial que receberam. Isso sugere a necessidade de rever a formação inicial dos professores de música.

Esperamos que os dados desta pesquisa possam colaborar com as discussões e reflexões sobre a formação inicial, bem como a inserção dos professores e estagiários em música mais motivados para atuação na educação básica.

146 Escolas de música, ONGs, clubes, projetos sociais, aulas particulares.

Referências

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BANDURA, Albert. *Social Foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 15-42.

_____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 69-96.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer; CERESER, Cristina Mie Ito. *Surveys* baseados na internet: possibilidades e limites para investigação da motivação dos professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 2183-2193.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. A formação do professor de música no Brasil: ações do grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 170-178.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PAJARES, Frank; OLÁZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert. et al. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PENNA, Maura. 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.

_____. 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. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPPOM, 2007.

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

SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino Fundamental. *Série Estudos*, Porto Alegre, n. 6, 2002.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal no. 11769/08 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 23, p. 84-94, mar 2010.

O PIBID e suas contribuições na construção da identidade do professor de música

Jaqueline Câmara Leite
Universidade Federal da Bahia
leitejaqueline@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo relata a experiência do PIBID-Música da UFBA analisando as contribuições do Plano de Trabalho de 2012 na construção da identidade docente dos licenciandos envolvidos no programa. Depois de um breve histórico sobre o curso de licenciatura em música da UFBA, destacamos a colaboração do PIBID-Música na formação de professores para atuação na escola básica. Baseado no conceito de construção de identidade de Pimenta (1999), apresentamos algumas ações do plano de trabalho de 2012: a elaboração dos planos de trabalhos dos bolsistas, as postagens no blog, o Grupo de Experimentação e Estudos e a participação de eventos (seminário interno, intercâmbios, eventos científicos). Por fim, a partir da concepção de Hall (1999) refletimos sobre as consequências das diferentes representações em que o professor pode ser interpelado: a variedade de identidades.

Palavras-chave: Formação do educador musical, PIBID, Identidade profissional.

Introdução

A Universidade Federal da Bahia - UFBA iniciou seu ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em 2008. A partir de sua proposta podemos destacar algumas características desejadas ao perfil do aluno egresso deste programa, como por exemplo: conhecimentos sobre aspectos da realidade escolar e sobre seu papel e suas funções enquanto professor neste contexto; capacidade de articular conhecimento específicos de sua área e conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, em um processo de ação-reflexão-ação que permita a constatação, ampliação e reconstrução em ambas as dimensões; autonomia e gestão de sua própria formação, compreendendo a necessidade de tornar-se um professor pesquisador e a importância da formação continuada; flexibilidade para o trabalho em grupo e abertura para reflexão de novas concepções de ensino-aprendizagem.

O subprojeto PIBID-Música iniciou em 2010, construído a partir da concepção da proposta institucional, considerando aspectos da realidade do curso. No PIBID-Música a escola básica é reconhecida como um espaço de produção de conhecimento e não apenas como um objeto de pesquisa de observadores externos. Os licenciandos tem experienciado o cotidiano da escola, reconhecendo-a como um futuro local de atuação profissional, mas principalmente, comprometendo-se com a manutenção, construção e/ou reconstrução deste ambiente enquanto local de democratização do saber. Os supervisores tem contribuído na formação dos licenciandos por meio de suas experiências, mas também estão sendo mobilizados a refletir sobre suas próprias práticas, a fim de aprimorá-las.

Sem dúvidas, esta experiência tem se mostrado positiva para todos os envolvidos (coordenadora, supervisores, licenciandos, comunidade escolar). Neste artigo, apresentamos o plano de trabalho de 2012, destacando a contribuição de suas ações para a construção da identidade docente.

O subprojeto de música do PIBID da UFBA

Em 1971 a Lei 5692 instituiu a Educação Artística como atividade curricular, para atender essa demanda, foram criados cursos de Licenciatura em Educação Artística. A Escola de Música - EMUS da UFBA não aderiu a esta mudança, mantendo o curso de Licenciatura em Música, como consequência, o perfil dos egressos do curso priorizava a atuação em escolas especializadas ou nos cursos de extensão da própria universidade, destes egressos alguns poucos optaram por atuar em escolas da rede privada.

Em 1996 a LDB 9394 insere a arte como componente curricular obrigatório, reconhecendo as especificidades de cada uma das linguagens artísticas, desta forma a música volta ao cenário escolar e os cursos de Licenciatura assumem seu caráter de conteúdo específico. Na EMUS/UFBA paulatinamente inicia-se um processo de mudança nos programas das disciplinas relacionadas a pedagogia musical por meio da inserção de conteúdos relacionados a aspectos da escola de educação básica e de Organizações não Governamentais. Contudo, estas ações não se apresentaram suficientes, visto que até recentemente poucos alunos optavam pela escola regular como contexto de realização de seus estágios supervisionados. Outra evidência, é a ausência significativa de professores de música nas redes públicas, a prefeitura municipal de Salvador já realizou três concursos específicos para professor de música, em 1997, em 2003 e em 2010, este último em processo de convocação, constata-se que entre os aprovados, poucos egressos da UFBA assumiram e/ou permaneceram na rede municipal.

Com a Lei 11.769/08, que torna a música conteúdo obrigatório, a demanda por professores de música para as escolas de educação básica vem crescendo, por outro lado, se os cursos de licenciatura em música não investirem na formação de professores que priorizem este espaço como contexto de trabalho, a efetivação de um projeto de educação musical que contribua para a formação de cidadãos pode ficar muito distante. Nesta concepção, estamos em processo de implementação do novo currículo do curso de Licenciatura da UFBA e consideramos que o PIBID-Música vem corroborar com esta proposta. Para tanto, o subprojeto música “visa inserir o licenciando no contexto escolar com o objetivo de articular os conhecimentos práticos e teóricos de música com a práxis pedagógica, no sentido de desenvolver uma mentalidade crítico-reflexiva voltada para a produção de conhecimento” (UFBA, 2009).

O plano de trabalho para o ano de 2012 e suas perspectivas na construção da identidade do professor

Segundo a professora Flávia Candusso (2011) em 2010 o plano de trabalho do PIBID-MÚSICA assumiu três frentes:

familiarização com as metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores supervisores, iniciação à pesquisa e à formação do professor pesquisador, e, por último, os encontros do Grupo de Estudo e Experimentação (GEE) voltados para o aprofundamento dos seguintes conceitos/práticas: paisagem sonora, percussão corporal, confecção de instrumentos musicais alternativos, cultura afro-brasileira e indígena (Lei 11.645/08) (CANDUSSO, 2011, p.741).

Em 2011 o foco do trabalho foi “a elaboração de material bibliográfico e didático voltado para o ensino das artes musicais, presentes nas manifestações da cultura popular e meios de comunicação, dentro do ambiente escolar”(CANDUSSO, 2011, p.741).

A construção do plano de trabalho de 2012 tem como foco a identidade do professor, para tanto mantém as atividades acima citadas e acrescenta outras, refletindo que competências e habilidades o licenciando pode desenvolver e /ou ampliar participando deste programa.

A construção da identidade docente e o PIBID-MÚSICA

Em relação a construção da identidade docente Pimenta afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto, ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 43).

A identidade docente inicia sua construção com bases nas experiências pedagógicas vividas desde a infância, contudo ela pode ser formada e transformada a partir de novas experiências pedagógicas. Se entendemos que o PIBID é um programa que oportuniza a inserção do estudante à práticas docente, este sem dúvida é uma oportunidade de colaborar na construção desta identidade.

Na afirmação de Pimenta (1999) podemos destacar ações que favorecem a construção da identidade: revisão dos significados sociais da profissão, reafirmação de práticas consagradas que permanecem significativas, confronto entre as teorias e as práticas, construção de novas teorias, relação com outros docentes.

Precisamos de uma escola coerente com a sociedade contemporânea, uma escola que não seja “uma organização regida por lógicas profissionais, financeiras ou administrativas; centrar-se-á também no aluno, de maneira que este seja não somente um indivíduo a ser instruído, mas também um sujeito participativo e responsável, capaz de projetos e de escolhas” (POURTOIS; DESMET, 1999, p.38).

Precisamos, portanto, de professores que façam esta escola existir, professores que considerem que a educação não se restringe apenas ao local da escola, que sejam flexíveis e que admitam que seus alunos façam suas próprias escolhas, mas que as considerem como escolhas de indivíduos que ainda estão em processo de formação. Este docente deve considerar sua sala de aula um espaço de conflitos e negociações.

Que atividades desenvolveriam as ações apontadas por Pimenta (1999) e corroborariam com a construção de habilidades e competências esperadas para o professor de música? A partir desta questão refletiremos nas atividades propostas para o Plano de Trabalho PIBID-MÚSICA 2012.

Elaboração do plano de trabalho dos estudantes

Os licenciandos bolsistas foram incentivados a elaborar seus planos de trabalho para os seis primeiros meses (março-agosto) individualmente, mas em dois grupos, com dois focos diferentes, de acordo com seu tempo no programa. Os licenciandos que entraram no final do semestre passado e no início do primeiro semestre deste ano foram orientados a centrar seus objetivos em atividades de observação, não apenas a aula de música deveria ser foco desta observação, mas todo o contexto escolar, as relações estabelecidas, o contexto que a escola está inserida e o contexto dos alunos. Os que já estavam no programa desde o primeiro semestre do ano passado, deveriam elaborar um projeto pedagógico a partir de interesse pessoal de pesquisa, contudo o projeto deveria ser coerente com o projeto geral da escola.

No PIBID-Música, possuímos parcerias com duas escolas da rede municipal e os licenciandos são divididos entre as duas escolas, atuando em apenas uma escola por vez. Decidimos coletivamente que os licenciandos deveria

trocar a escola de atuação, coincidentemente, a grande maioria do grupo de observação ficou na mesma escola, a Escola Municipal Santa Bárbara. Este fato foi muito positivo, pois o supervisor desta escola, tem elaborado suas ações considerando a inexperiências dos bolsistas, dentre estas destacamos a orientação no que se refere ao planejamento didático e todas as suas especificidades (série, conteúdos, idade, objetivos, procedimentos didáticos, etc.).

Na Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, a maior parte dos bolsistas já possui algum tempo no programa e estão tendo liberdade para aplicar seus projetos, realizando intervenções em uma turma e acompanhando colegas e o supervisor em suas intervenções em outras turmas. O projeto da escola tem como título “Todo dia é dia de leitura” e agrada como subprojeto de música uma homenagem aos 100 anos de Luiz Gonzaga. Os planos de intervenção elaborados pelos bolsistas tiveram como temas: trilha sonora com a cultura popular, canto coral e musicalização, manifestações populares e musicalização, música nordestina. Para agregar-se ao projeto da escola, os bolsistas foram orientados a trabalhar com materiais como parlendas, cordéis, contos, histórias, fábulas, etc. Além de sempre que possível realizar procedimentos de leitura e escrita em suas aulas.

Durante a elaboração de seus planos de trabalhos alguns bolsistas apresentaram dificuldades na redação, confundindo o uso dos tempos verbais para os objetivos, resultados esperados e atividades. Contudo, percebemos que aqueles bolsistas que já possuem alguma experiência no programa e já realizaram este procedimento antes não tiveram dificuldades na escrita.

Certamente, o procedimento de elaboração destes planos é muito importante para a formação dos futuros docentes, não apenas pela aprendizagem da escrita, mas também pela aprendizagem do processo de reflexão que todo planejamento exige.

Postagens no blog

Semanalmente, após as atividades nas escolas, os bolsistas devem postar seus relatos no blog do PIBID-MÚSICA2. Este espaço funciona como um diário de campo, que além de contribuir para que eles desenvolvam sua escrita, também favorece o desenvolvimento de uma atitude de reflexão sobre a ação. As postagens realizadas podem ser classificadas em três grupos: descrição de atividades realizadas na aula de música, relato crítico de algum acontecimento ou situação ocorrida na escola, descrição de atividades e reflexão crítica sobre algum fato que ocorreu durante a situação de aula. Percebemos que o tipo de postagem provém das características pessoais dos bolsistas, seus interesses e suas experiências e sua relação com o ambiente da escola pública.

Os diferentes tipos de postagem proporcionam, por exemplo, a organização de um repositório de atividades, o debate sobre algum tema específico e a reflexão sobre o contexto escolar, suas dificuldades, necessidade e possibilidades, a realidade sociocultural dos alunos, seus universos musicais e suas influências na produção musical da turma.

Para Gómez (2007), na sociedade contemporânea o professor deve ser considerado um profissional autônomo:

que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (GÓMEZ, 2007, p. 373).

Aliado ao processo de elaboração dos planos de trabalho consideramos que as atividades no blog tem contribuindo para desenvolver esta autonomia.

Grupo de Estudos e Experimentação - GEE

O GEE funciona desde 2010 aprofundando conceitos e práticas de temas relacionados com a vivência musico-pedagógica escolar, escolhidos por interesses do próprio grupo. Estes temas tem sido trabalhados a partir da leitura e discussão de textos, de experimentações individuais e coletivas e de elaboração e aplicação de oficinas. Durante o mês de janeiro os bolsistas, individualmente, escolheram temas para planejar e realizar uma oficina para os próprios colegas bolsistas. Os temas selecionados foram: história sonorizada e paisagem sonora, técnicas para o trabalho com canto coral infantil, jogos de pés a partir da dança “coco”, o uso de equipamentos de sonorização, a musicalidade da capoeira angola.

A dinâmica adotada na aplicação das oficinas possuía três etapas: realização das atividades planejadas, avaliação dos colegas a respeito da proposta e reelaboração da proposta a partir das sugestões dos colegas, identificando as possibilidades de aplicação (idade, turma, tempo, conteúdos, objetivos, etc.). Estas propostas também farão parte do repositório de atividades a ser disponibilizada em um site do PIBID-Música (ainda em processo de construção).

Outra atividade a ser desenvolvida pelo GEE em 2012 são as oficinas de formação continuada para os professores das escolas parceiras. Os temas escolhidos, em concordância com os supervisores, visam contribuir com o trabalho dos professores unidocentes. Para o primeiro semestre, escolhemos trabalhar com “A música no processo de alfabetização e letramento”, para tanto, os bolsistas realizaram um levantamento de materiais disponíveis nas escolas (CDs, livros e DVDs) e juntos com os supervisores elaboramos um planejamento de atividades, utilizando a música como um meio para a alfabetização. A escolha do tema deu-se tanto pelo enfoque anual da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer que é alfabetização e letramento e também pelas observações realizadas pelos bolsistas que vem se incomodando pela disfunção série/idade e pela situação de aprendizagem dos alunos no que se refere a este tema.

As observações dos bolsistas também levaram a escolha do tema da oficina que realizaremos no segundo semestre: “O uso inteligente da voz em sala de aula”. O uso inadequado da voz e seu desgaste cotidiano, poluição sonora do ambiente escolar e a ausência de uma estrutura acústica adequada nas salas de aula vem afetando o principal instrumento de trabalho de muitos colegas docentes. Para a oficina pretendemos convidar um especialista para abordar o assunto e também levantar uma reflexão sobre as possibilidades de melhorar o ambiente sonoro da escola.

Além de colaborar com o trabalho dos professores unidocentes das escolas parceiras, acreditamos que as oficinas de formação continuada fortalecerão os vínculos entre bolsistas e os docentes, favorecendo a troca de experiências e a compreensão das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Seminário Interno do PIBID-MÚSICA/UFBA, Intercâmbio com outros PIBID e Eventos Científicos

O Seminário Interno pretende ser um evento para compartilhar com a comunidade da EMUS/UFBA as concepções, reflexões e práticas que orientam as atividades do PIBID-Música. Também por objetivo atender as expectativas e os interesses dos bolsistas, que sugerem temas para workshops a partir de suas próprias necessidades, muitas delas reveladas durante as atividades nas escolas parceiras.

O intercâmbio com PIBID-Música de outras Instituições de Ensino Superior, além de objetivar a trocas de experiências entre os bolsistas, coordenação de área e supervisores, também aspira ser um evento que promova a reflexão sobre a situação da educação musical nos diferentes contextos, cidades e estados, sobre dificuldades comuns e sobre as possibilidades de superação destas dificuldades.

Todos os envolvidos diretamente no PIBID-Música são estimulados a participar de eventos científicos como ouvintes, mas principalmente com comunicações e publicações de trabalhos. A elaboração e escrita de artigos tem sido um desafio principalmente para os licenciandos que ainda sentem dificuldades de expressar-se por este meio. Além de questões referentes a língua portuguesa, questões referentes a estrutura do texto acadêmico, o reconhecimento de fatos e dados importantes que podem ser estudados cientificamente, a construção de um conhecimento teórico mais aprofundado e a relação da teoria e prática precisam ser trabalhadas. Acreditamos que por meio de análises coletivas sobre as postagens no blog, do incentivo a leitura e produção de resenhas, da elaboração e correção coletiva e orientada de artigos, podemos contribuir para a superação destas questões.

As atividades descritas envolvem outros sujeitos que não pertencem ao PIBID-Música, conseqüentemente sugerem uma avaliação externa. Sendo assim, sugerem novas possibilidades de estudo, atitudes, condutas, novas reflexões e a reconstrução de conhecimentos, permitem também que os bolsistas constatem que estão produzindo conhecimento, a medida que precisam socializá-lo de diferentes formas.

Considerações Finais

Consideramos que como todo planejamento, o Plano de Trabalho do PIBID-Música é flexível, sendo assim, é possível que as atividades mencionadas sejam ajustadas ou modificadas diante de imprevistos ou de novas propostas. Aqui nos propusemos analisá-las, pensando em suas contribuições na construção da identidade docente, contudo cremos que elas também contribuem para outras questões relacionadas ao contexto escolar.

Para Hall (2006) o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade é construída historicamente, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Ou seja, a medida que multiplicam-se as representações e os significados culturais, multiplicam-se as possibilidades de identidades com as quais o sujeito pode se identificar, incluindo identidades contraditórias.

Ser educador musical, significa possuir diferentes identidades, a partir das diversas representações que nos rodeiam: o que é ser educador? O que é ser músico? O que é ser educador musical? O que ser um professor de música da escola básica? O que é ser um professor de música de determinada rede de ensino? O que é ser professor de música de determinada comunidade escolar? A partir de cada nova situação, das relações que as envolve e dos significados culturais inerentes o professor adotará posturas, mobilizará competências e/ ou habilidades e agirá, assumindo consciente ou inconscientemente determinada identidade.

Como já destacamos, o PIBID-Música tem contribuído para construção destas identidades, todavia desejamos também que possa contribuir na conscientização do papel do professor no que se refere a construção da identidade de seus alunos da escola básica, ao nosso ver o público-alvo deste programa.

Referências

CANDUSSO, F. C. Da capoeira de angola ao PIBID: reflexões acerca da formação de um educador musical comprometido com a cultura brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011, p. 736-746. CD.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. E GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 4a. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11a. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividades docente. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes da Docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

POURTOIS, J; DESMET, H. *A Educação Pós-Moderna*. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

UFBA. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência: detalhamento de subprojeto de licenciatura em música*. Salvador: Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 2009.

PIBID MÚSICA/RN: UMA VIVÊNCIA SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Catarina Aracelle Porto do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
catarinaaracelle@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta uma síntese do trabalho de dois anos, de dezembro de 2008 a dezembro de 2010, realizado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área da Educação Musical desenvolvido na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA) na cidade do Natal/RN. O trabalho abrange ainda os resultados obtidos através da realização de um planejamento pedagógico-musical elaborado por profissionais capacitados e por graduandos da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujo foco foi proporcionar 1- a alunos do Ensino Fundamental II uma vivência significativa com e através da Música; 2- aos licenciandos um aprendizado eficaz na prática docente e 3- um processo de formação continuada ao professor da escola pública. Com isso, o PIBID Música/RN reforçou a importância da presença da educação musical na escola, destacando os benefícios que a música traz no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

PALAVRAS-CHAVES: Educação musical, Formação de professores, PIBID Música.

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a um relato de experiência vivenciado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (CAPES, 2012). Neste programa participo como professora-supervisora na escola pública conveniada, que tem como principal objetivo incentivar a prática da iniciação à docência aos alunos dos cursos de Graduação de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - elevando, assim, a qualidade de ensino nas escolas da rede pública. Outro objetivo é também proporcionar uma formação continuada aos professores da educação básica estabelecendo, assim, uma relação eficaz entre a teoria e a prática.

A partir destes objetivos do PIBID foi desenvolvido um trabalho durante dois anos, e que continua em andamento, na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA) na cidade do Natal/RN na área da Educação Musical, com oito turmas de nono ano do Ensino Fundamental II, num total de 240 alunos. Esta proposta busca oferecer aos alunos uma vivência significativa com e através da Música, fazendo dela um caminho de conhecimento.

Com a aprovação da lei nº 11.769/2008¹⁴⁷ (BRASIL, 2008), que torna a Música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de Artes na Educação Básica, o PIBID Música se tornou um forte aliado para o ensino de música nas escolas. A realização deste programa reforça a necessidade de se investir na área da educação musical com profissionais capacitados e estruturas físicas adequadas, proporcionando a valorização da música na formação integral do aluno.

Este texto relata como essa iniciativa pioneira contribuiu e vem contribuindo no processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa e inovadora na educação básica, tornando a melhoria na qualidade de ensino das escolas públicas uma realidade bem mais próxima de todos.

147 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.

O PROGRAMA PIBID DA UFRN

No ano de 2007, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através do edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007 (EDITAL DO PIBID, 2007), ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa possui outros objetivos como:

- Estimular a integração do sistema de educação superior com a educação básica através de ações acadêmicas que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- Fomentar experiências metodológicas de caráter inovador, valorizando o espaço e a realidade local da escola pública como campo de experiências, proporcionando aos futuros professores uma melhor formação com práticas significativas para a sua docência.

O PIBID (PIBID UFRN, 2012) possui uma estrutura de pessoal da seguinte maneira: coordenador institucional, coordenador de subprojeto, professor-supervisor e bolsista, onde todos recebem bolsas financiadas pela CAPES.

Sob aprovação do edital de 2007 foram aprovados seis subprojetos nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia e Música.

O PIBID MÚSICA DA UFRN

A inclusão da Música como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Rio Grande do Norte representou um passo decisivo em direção à consolidação dessa disciplina ao contexto atual de obrigatoriedade de ensino nas escolas públicas. A prática da Música nas escolas tem sido sistematicamente abandonada nas últimas décadas e iniciativas como esta, neste momento crucial, surgem como demonstração inequívoca do interesse das instituições brasileiras em resgatar o interessante aspecto formativo que a vivência da Música proporciona. (GUANAIS; ARACELLE *et al.*, 2009, p. 113).

Para que a música realmente seja eficaz nesse papel educacional, é preciso muito mais que uma lei 11.769/2008, é necessário que haja profissionais capacitados, conscientes da realidade escolar que encontramos hoje nas escolas públicas e motivados a encarar esse grande desafio educacional. É pensando nisso, que o PIBID Música da UFRN, foi elaborado tendo como principal objetivo:

Estimular a prática da iniciação à docência aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRN, através do trabalho em equipe com professores de escolas públicas do município de Natal (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2007, p.2).

Estar em contato direto com o trabalho que é realizado por um profissional em sala de aula durante a formação universitária é de suma importância para a preparação profissional deste futuro professor, pois este se torna um campo vasto de pesquisa e aprendizado:

Por isso, é importante estabelecer, durante sua formação, condições protegidas de ação e de informação que lhe permitam começar a constituir esse conjunto de esquemas profissionais que lhe possibilitem [...] acolher e tratar de forma pertinente toda informação proveniente da sua turma (PAQUAY; PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 129).

A oportunidade que o PIBID Música/RN proporciona tanto aos bolsistas, quanto ao supervisor, como também aos alunos da rede pública, de vivenciar experiências no campo musical e educacional vai além da sala de aula. Ele constrói um campo rico de pesquisas e práticas pedagógicas, como nos afirma Scharnovski *et al.*: “A música a partir de agora passa a ser vista com outros olhos pelo educando, pois novos conceitos foram demonstrados e construídos com os conteúdos musicais abordados na escola” (SCHARNOVSKI *et al.*, 2011, p. 6).

O Programa traça como objetivos também, de acordo com o Subprojeto PIBID Música (2007), a superação de problemas encontrados durante o processo de ensino-aprendizagem através de práticas metodológicas musicais e educacionais, como também dá início a um processo de formação continuada aos professores de música da educação básica.

O PIBID Música/RN tem ainda como desafio proporcionar uma melhor educação musical buscando novas estratégias e despertando nos alunos a consciência que a música é uma área de conhecimento acessível a todos. Além disso, o Programa vem afirmar a importância da presença do educador musical no processo educacional proporcionando ações que abranjam os diversos contextos da educação básica.

Com o poder que a música tem de associar-se pedagogicamente a outras áreas do pensamento, torna possível visualizá-la num processo interdisciplinar efetivo, bem mais próximo dos anseios atuais dos educadores mais bem preparados. Entretanto, é justamente neste processo de preparação e formação do professor que se destina a atuar no ambiente escolar público que se torna importante proporcionar experiências reais e efetivas de docência ao corpo discente, preferencialmente em situações verdadeiras, onde o ensino pode ser vivenciado de forma prática e controlado (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2007, p. 2).

A escolha da escola para a implantação do PIBID tinha como prerrogativas o baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e a presença de um professor licenciado na área com um programa consolidado de Música na escola.

Constatou-se que em Natal não havia nenhuma escola da rede estadual que atendesse a essas características impostas pelo PIBID, cabendo então ao Programa, a flexibilidade de enquadrar uma escola que tivesse aulas de música no seu currículo, mas com o IDEB médio.

O PIBID Música ingressou no FLOCA no final de 2008 e éramos uma equipe formada apenas por cinco pessoas: o coordenador e professor da UFRN, a professora da rede pública estadual e supervisora, e três estagiários e estudantes da graduação em Licenciatura em Música.

Durante o decorrer do ano de 2009, o PIBID Música foi desenvolvendo suas atividades em sala de aula e sentiu a necessidade de aumentar sua equipe de trabalho na escola. Sendo assim, foram selecionados mais três estagiários que vieram a somar nesses trabalhos.

A equipe do PIBID Música/RN se reúne semanalmente por 50 minutos na escola FLOCA para traçar seus planejamentos pedagógico-musicais, como também para avaliar suas práticas, pois segundo Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 11).

Nossos planejamentos estão fundamentados em atividades de audição e percepção, como também criação, apreciação e execução e resgate da nossa herança cultural que são discutidos por autores como Schafer (1991; 2010), Swanwick (2003) e Beineke (2006).

Os bolsistas estão em sala de aula semanalmente por 100 minutos junto com a professora-supervisora

observando e participando das aulas e atividades musicais propostas pela professora de acordo com o planejamento traçado pela equipe anteriormente.

É dada a oportunidade aos bolsistas de corrigirem avaliações, realizarem atividades práticas e também ministrar aulas sobre conteúdos musicais nas turmas onde cada um deles atua, proporcionando assim,

[...] que o licenciando perca o receio de atuar na educação básica, fazendo-se necessária uma formação que lhe proporcione ferramentas para uma atuação consciente e crítica neste contexto (MELSBACH *et al.*, 2010, p. 4338).

Essas práticas vivenciadas pelos estagiários proporcionadas pelo PIBID só reforçam a importância desse programa na melhoria da Educação Básica: “Na minha perspectiva esse programa é uma peça fundamental na implementação da educação musical em Natal e seu crescimento só trará mais benefícios para a comunidade acadêmica e para a rede de educação básica” (ARAÚJO, 2010, p. 49).

A equipe do PIBID Música/RN participou de encontros semestrais juntamente com outras equipes do PIBID do RN de diversas áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química etc. Nesses encontros trocamos experiências e debatemos estratégias e metodologias que possam melhorar nosso desempenho profissional.

Participamos também de eventos e congressos científicos em outros estados, como a IX ABEM Nordeste e o II Fórum Paraibano de Educação Musical, onde tivemos a oportunidade de divulgar o PIBID Música/RN através de comunicações e banners publicados nesses acontecimentos científicos que envolvam a Licenciatura, assim como em eventos ocorridos aqui mesmo na cidade do Natal/RN, como o Seminário de Iniciação à Docência 2010 (SID), a XVI CIENTEC 2010 e a II e III Mostra de Profissões da UFRN em 2009 e 2010 (RELATÓRIO PIBID 1, 2009; RELATÓRIO PIBID 2, 2009).

A coordenação do PIBID Música/RN, através dos professores Danilo Guanais e Jean Joubert da UFRN, promoveu formações específicas na nossa área, como Oficina de Libras, Vivências através de atividades musicais, Leituras e Reflexões de textos que tratam sobre a Educação Musical e Promoções de eventos pedagógico-musicais como o Festival de Paródias, o Concerto Didático com a Orquestra Sinfônica da UFRN, Octeto de Saxofones da EMUFRN e o Coral da EMUFRN, estes realizados na escola FLOCA.

Toda a equipe PIBID Música/RN participou também dos eventos promovidos pela própria escola FLOCA, como por exemplo, a Páscoa, o Dia das Mães e o São João, cantando e desenvolvendo atividades lúdicas com o público presente.

O PIBID Música/RN continua a trilhar estes caminhos de novas estratégias na Educação Musical, focando sempre uma melhor preparação dos bolsistas, pois acreditamos que “participar de um projeto de iniciação à docência é uma oportunidade de, ao vivenciar a dinâmica da escola pública, conhecer sua realidade e adquirir subsídios que dêem apoio às suas práticas” (MELSBACH *et al.*, 2010, p. 4338).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA

Não é de hoje que muito se discute sobre o papel que a Música desempenha na escola, sobre as funções que ela desenvolve no processo ensino-aprendizagem. Afinal, o que a Música é, tem ou representa para estar presente nesse processo educacional?

Segundo Bellochio e Figueiredo (2009), a música está presente em muitos momentos da vida do ser humano, seja de que maneira for, e como a escola é um destes momentos vividos de forma tão intensa e contínua, a música também faz parte dela.

Mas a música não pode ser vista apenas como um instrumento para animar festas e datas comemorativas, nem como uma estratégia que auxiliará somente o desenvolvimento psicomotor, emotivo e social da criança, mas também como uma área de conhecimento que deve ser explorada na escola, pois tem muito a contribuir na formação integral do ser humano através de atividades de criação, execução, apreciação e de estudo teórico.¹⁴⁸

Com isso queremos dizer que a música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Não podemos desprezar os benefícios que a música traz ao trabalhar essas áreas citadas anteriormente no desenvolvimento do ser humano, mas tais benefícios não acabam por aí. Ela nos proporciona vivenciar experiências além do prazer e do divertimento, nos faz descobrir um mundo que, até então, não tínhamos conhecimento que existia ou que não fazia parte da nossa vida de maneira tão significativa.

De acordo com Gifford (1988 *apud* SOUZA *et al.*, 2002), a música na escola desempenha diversas funções no processo educacional: proporciona-nos prazer e divertimento, nos ensina e nos integra com outras disciplinas, nos oferece encontros com o outro, enriquece nossa herança cultural, se transforma em instrumento de expressão, desenvolve-se como linguagem, nos faz encontrar valores que estavam perdidos ou que não conhecíamos e nos leva a pensar e a agir como cidadãos.

É preciso dar mais espaço para a música na escola, é necessário reconhecer e valorizar a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, é imprescindível trabalhar com a música, seja a área que for:

Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e, por meio de jogos e brincadeiras, parte-se do nível sensorial, [...] chegando-se ao nível mental, momento em que as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas (VISCONTI; BIAGIONI; GOMES, 2002, p.11).

TOCANDO E APRECIANDO OS PRIMEIROS ACORDES...

A Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (FLOCA) é situada na zona urbana da cidade do Natal/RN, onde seu público alvo são alunos do Ensino Fundamental II pelo turno matutino, estudantes do Ensino Médio pela tarde e discentes do Ensino Médio e EJA à noite, todos advindos das regiões da grande Natal. São cerca de 3.000 alunos circulando todos os dias na escola com objetivos e histórias de vida bem distintas.

O programa encontrou a escola com uma estrutura física precária em relação à Música, pois não havia nenhum espaço e nenhum material específico, ficando as práticas musicais desenvolvidas pela professora e pelos alunos reduzidas apenas à sala de aula.

As aulas de música se desenvolveram nas turmas de nono ano do Ensino Fundamental II e seu público era formado por adolescentes de faixa etária entre 13 a 16 anos de idade desprovidos de uma vivência musical
148 Sobre o papel da música na escola ver Souza *et al.*, 2002.

pedagógica e como consequência disso, veio a resistência em participar de forma direta nas atividades musicais propostas juntamente com a falta de interesse pelo assunto. O único contato dos alunos com a música era através da mídia, em momentos de lazer e diversão.

Um dos impactos diretos do PIBID Música nas turmas foi a presença constante do estagiário-bolsista, fazendo com que os alunos despertassem para o aprendizado musical através das partilhas de experiências feitas entre eles. Os alunos puderam perceber como a música podia ajudá-los na construção dos seus conhecimentos e relações pessoais, como também na expressão de suas ideias e sentimentos através da convivência diária com os estagiários em sala de aula.

Outro aspecto que o PIBID Música trouxe para a formação dos alunos foi a elevação da autoestima, pois eles eram muito desacreditados em si mesmo não valorizando seus potenciais, fazendo com que alguns se determinassem pelo aprendizado e buscassem uma formação musical técnica. Eles descobriram que a música é para todos, independente de talento ou aptidão, que a música é muito mais que uma técnica, é uma linguagem que todos podem compreender e vivenciar, pois ela está inserida em todo nosso ser.

A música na sala de aula com o PIBID gerou bons resultados também na assiduidade e pontualidade dos alunos, onde o índice de gazeamento de aulas diminuiu consideravelmente e o esforço para não chegarem atrasados nos dias da prática musical cresceu.

O PIBID Música não atingiu apenas aos alunos e à aprendizagem musical deles, mas também rompeu com os limites físicos da sala de aula, fazendo com que a escola em todos os seus segmentos percebesse os benefícios que a educação musical proporciona no desenvolvimento emocional, físico, social e intelectual do aluno e trabalhando em conjunto com a Música de forma direta e indireta.

Isso pode ser percebido através de um Festival de Paródias que o PIBID Música promoveu no meio do ano de 2009, onde seu objetivo era fazer com que os alunos do nono ano produzissem uma paródia com o tema Educação ou Meio Ambiente que seriam apresentadas no auditório da escola apenas para as turmas do último ano do Ensino Fundamental II inicialmente.

Porém, a música rompeu limites mais uma vez. O envolvimento, a dedicação e o entusiasmo dos alunos na produção das paródias foram tão intensos que contagiou todo o ambiente escolar envolvendo, assim, os demais professores e séries.

Um dos frutos colhidos de forma concreta deste trabalho foi a conquista de um espaço adequado para o desenvolvimento das aulas de música, com uma estrutura física voltada para esse fim e a aquisição de demais materiais e objetos pedagógicos musicais comprados com recursos próprios da escola, como por exemplo, instrumentos musicais percussivos e melódicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre achamos que ao finalizar um curso de graduação de licenciatura estamos totalmente preparados para enfrentar todos os desafios que serão encontrados na realidade da sala de aula, que nossos conhecimentos adquiridos são suficientes e que quem vai assumir o papel único de ensinar somos nós, professores formados. Foi com essa convicção que iniciei meus trabalhos como supervisora do PIBID e com o passar do tempo, tudo isso foi sendo desconstruído através da minha relação com os estagiários, com as formações e ações do programa.

Fui percebendo que não tinha todos os conhecimentos necessários para desenvolver a docência da forma mais eficaz possível e que eu podia aprender muito mais com esses estagiários que estavam apenas iniciando seus estudos na licenciatura. O PIBID foi e está sendo um processo de formação continuada para seguir em frente na minha carreira docente. Acredito que todos os licenciandos, seja qual for a área de formação, deveriam passar pelo PIBID ou por outro programa semelhante, pois ele é uma vivência significativa para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Caio Higor Morais. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRN: análise dos resultados obtidos com a inserção do subprojeto de música / Caio Higor Morais Araujo.** – Natal, RN, 2010. 55 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo. *Lenga La Lenga: jogos de mão e copos.* São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

CAPES. **Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.** Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 20 mar. 2012.

EDITAL DO PIBID. **Edital MEC/CAPES/FNDE N° 1/2007.** Brasília, 2007.

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

GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. **British Journal of Music Education**, v. 5, n. 2, p. 115 – 140, 1988.

GUANAIS, Danilo; ARACELLE, Catarina *et al.* Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência no Rio Grande do Norte: a inclusão da música. In: FÓRUM PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2009. p. 113-119.

MELSBACH, Detlef Lothar Matthias *et al.* O Ensino de Música no Colégio Dom Abel: experiências do programa de iniciação à docência (PIBID). In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 7., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CONPEEX, 2010. p. 4337-4341.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad; Eunice Gruman. 2. ed. ver. São Paulo: Artmed, 2001, p. 129.

PIBID UFRN. **Site do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da UFRN.** Disponível em: <www.pibid.ufrn.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

RELATÓRIO DO PIBID 1. **Relatório CAPES do PIBID-Música referente ao período entre fevereiro de 2009 e fevereiro de 2010.** Natal, 2010.

RELATÓRIO DO PIBID 2. **Relatório CAPES do PIBID-Música referente ao período entre março e agosto de 2010.** Natal, 2010.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido pensante.** Tradução de Marisa Fonterrada; Magda Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Educação Sonora.** Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

SCHARNOVSKI, Kaloni *et al.* **A Educação Musical no Lyceu de Goiânia: contribuições do PIBID na formação de licenciandos em música.** III Seminário Geral do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/pibid.html>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola?** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos 6. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SUBPROJETO PIBID MÚSICA. **Subprojeto PIBID de licenciatura em Música.** Natal, 2007.

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

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. GOMES; Neide Rodrigues (col.) **Guia para educação e prática musical em escolas.** São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Formação de Professores de Música: desafios e avanços a partir da perspectiva de licenciandos em Música

Crislany Viana da Silva
PIBID/CAPES/UFPE
crislany_viana@hotmail.com

Leonardo Assis de Bulhões
PIBID/CAPES/UFPE
leo.bulhoes@hotmail.com

Nataly Batista Gomes
PIBID/CAPES/UFPE
nataly_musica@hotmail.com

Elineide Valdevino dos Santos
PIBID/CAPES/UFPE
lilajapa@gmail.com

Jadson Felipe Ribeiro Dias
PIBID/CAPES/UFPE
jadson26@yahoo.com.br

Cristiane Maria Galdino de Almeida
PIBID/CAPES/UFPE
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência dos bolsistas PIBID – Música, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aprovado no Edital 001/2011/CAPES, apontando dificuldades e mudanças ocorridas no primeiro semestre de efetivação do projeto. O projeto atende turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e do Ensino Médio (1º e 2º anos). A experiência desenvolvida na Escola Estadual Senador Novaes Filho, da rede estadual de ensino, vem se revelando como positiva em vários aspectos. Primeiramente, precisam ser destacadas as possibilidades que o projeto oferece de inserção dos licenciandos em música à vida escolar e à experiência da educação musical no ensino básico. Desse elemento deriva-se a busca pelos objetivos mais amplos do projeto, da criação de vínculos entre o ensino básico e superior e da possibilidade de interferência do professor da escola na co-formação de futuros docentes, assim como a valorização da carreira docente.

Palavras-chave: atuação profissional, egressos, professor de música

Introdução

As políticas públicas para a Educação Básica inclui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública¹⁴⁹”. Nessa articulação entre Ensino Superior e os sistemas de ensino estadual e municipal responsáveis pelo Ensino Fundamental e Médio, o PIBID prioriza as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora sua prioridade sejam as “áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta à oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio¹⁵⁰”, as demais áreas também integram os projetos institucionais.

No Edital 001/2011/CAPES, o projeto *PIBID: Por uma nova cultura de formação e valorização do*
149 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 abr. 2012.
150 Ibid., id.

professor, apresentado pela UFPE, foi aprovado e, dentre os seus subprojetos, o de Música. Em sua justificativa, o subprojeto aponta a urgência da inserção de licenciandos de música de forma mais efetiva nas escolas de ensino fundamental e médio, para atuar junto aos professores como também desenvolver ações em jornada ampliada, tanto específicas quanto de forma integrada com outras disciplinas, especialmente as outras linguagens artísticas, uma vez que a disciplina Arte é ministrada, frequentemente, por profissionais formados em Educação Artística ou em outras áreas do conhecimento.

Esse contexto foi observado na escola onde o projeto está sendo realizado. As aulas de Artes são ministradas por profissionais de formação acadêmica diversa e as atividades de Música são realizadas em outros projetos desenvolvidos na escola, como o Travessia e o Escola Aberta. Dessa forma, o conteúdo música ainda é ausente para a maioria dos estudantes atendidos nessa unidade escolar, embora seja parte integrante da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma das competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A Escola Estadual Senador Novaes Filho, nosso campo de atuação, fica localizada na Várzea, segundo maior bairro em extensão territorial do município, com 2.264 hectares¹⁵¹. Essa escola foi selecionada por atender, pelo menos, a dois critérios: por seu IDEB, que está abaixo de 3 (três), e por sua localização, de fácil acesso aos bolsistas, além de aproximar a UFPE da comunidade que está em seu entorno. Ela é uma escola de grande porte, estruturalmente falando. Tem quadra poliesportiva, sala de tecnologia, biblioteca, laboratórios de informática, física e química, espaços necessários para a realização das atividades pedagógicas e nem sempre disponíveis em todas as escolas públicas.

A escola não tem sala de aula específica para a disciplina Artes e nem para Música. Por essa razão, as aulas ocorrem em salas em que os sons exteriores não podem ser bloqueados. Nesse contexto, a efetivação do projeto se apresenta repleto de desafios a serem vencidos coletivamente, ou seja, com a participação de bolsistas, supervisora e coordenadora, e o apoio da equipe gestora da escola.

Este texto traz, assim, o relato da experiência dos bolsistas PIBID, em forma de depoimento, apontando dificuldades e mudanças já ocorridas nesse primeiro semestre de efetivação do subprojeto de Música, além da contribuição do Programa para a formação inicial de professores.

A experiência do PIBID - Música

O subprojeto de música do PIBID da UFPE é composto por uma coordenadora, professora do curso de licenciatura em música da Universidade, uma supervisora, professora da escola da rede estadual, e de cinco bolsistas, alunos do curso de licenciatura em música. As atividades iniciais do projeto se restringiram a reuniões com todos seus participantes. Nessas reuniões, dividimos a equipe de bolsistas em dois grupos, formando uma dupla e um trio, a fim de atuarmos em diferentes turmas, em diferentes turnos da escola. Enquanto a dupla ficou responsável por turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e do segundo ano do Ensino Médio do turno vespertino da escola, o trio desenvolveu seu trabalho nas seguintes turmas: 8ª A, 9ª A e B, do Ensino Fundamental, 1º A, 1ºB e C do Ensino Médio, e 2º A e B, também do Ensino Médio, no turno matutino.

A primeira etapa do desenvolvimento do projeto, após essas reuniões de planejamento, foi um momento de observação e reconhecimento do ambiente escolar. O primeiro contato que tivemos com a escola foi em uma visita à sua estrutura para reconhecimento em um dia sem aulas, com o acompanhamento da supervisora do projeto. Em seguida, houve o primeiro contato com a comunidade escolar, que se deu na festa de aniversário da escola, quando

151 Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/a-cidade/perfil-dos-bairros/rpa-4/varzea/>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

fomos apresentados e fizemos uma breve apresentação musical com a utilização de gestos sonoros, canto e percussão (elementos que compunham a abordagem que se pretendia utilizar nas aulas, posteriormente).

Essa etapa inicial, nosso primeiro contato com o ambiente escolar, serve como um dos apontadores da diferença qualitativa que o PIBID proporciona em sua experiência quando comparada à de um estágio curricular. A perspectiva de construção do projeto a partir do diálogo com a escola, a visita à escola para seu reconhecimento, nossa participação na festa de aniversário, as decisões tomadas em conjunto com a professora-supervisora e, mais tarde, nossa intervenção junto às turmas na Feira de Conhecimento da escola, demonstram o tipo de relação que o PIBID possibilita construir junto ao ambiente e à comunidade escolar. Assim também apontam Costa *et al.* (2011), ao comparar o PIBID com os estágios curriculares:

(...) Porém, essas experiências [dos estágios curriculares] geralmente são muito pontuais, focadas no planejamento de aulas que serão ministradas sem a possibilidade de um envolvimento em relacionamento mais amplo com a escola e sua comunidade. Imergir no cotidiano escolar a partir da concepção do PIBID possibilita aos licenciandos construir uma visão mais ampla do processo escolar, baseada nos processos de observação e reflexão (COSTA *et al.*, 2011, p. 81).

Logo após essa etapa inicial, começaram as intervenções em sala de aula, que acontecem em intervalo quinzenal, no horário da aula de Artes, nem sempre acompanhado do(a) professor(a) responsável pela turma. Com o início das atividades em sala de aula, o processo de reconhecimento da comunidade prosseguiu. Dessa vez, mais especificamente relacionado aos alunos da escola e as relações que esses estabelecem com a música. Sabíamos que o bairro da Várzea, onde a escola está situada, abriga uma escola de artes da rede municipal de ensino, além de grupos que envolvem expressões musicais, como bandas e um maracatu. Assim, partindo do entendimento de que a música é uma construção cultural, além de um fenômeno histórico e social (PENNA, 2008a, p. 28), algumas questões foram postas: que tipo de relação com educação musical essas pessoas tiveram? Quais os seus gostos musicais? Elas tocam algum tipo de instrumento? Se não, tem vontade de tocar algum? De que tipos de atividades musicais gostariam de participar na escola? etc. Para indicar respostas a esses questionamentos, nosso primeiro momento em sala de aula serviu para a aplicação de um questionário endereçado aos alunos. Combinado a isso, buscamos provocar uma conversa sobre música e as expectativas dos alunos em relação ao projeto na escola. A partir dessa atividade, localizamos alguns aspectos norteadores das atividades seguintes em sala de aula.

Contando com poucos instrumentos na escola (somente alguns instrumentos de percussão como caixa e bumbos), uma das tônicas da proposta de nossa abordagem foi o uso dos gestos sonoros e da percussão corporal. Como maneira de apresentar esse recurso aos alunos, utilizamos vídeos do grupo *Barbatuques* antes do início do trabalho de execução musical propriamente dita. Em seguida, foi utilizado também o material do livro *Palavras que Cantam* (SOUZA, 2008) como referência para as atividades que se seguiriam. Esses foram os dois referenciais do eixo de atividades que trabalhamos com as turmas até o fim do ano de 2011.

Cada turma ficou responsável por, a partir de peças do livro *Palavras que Cantam* e com o uso de gestos sonoros, elaborar uma parte da apresentação que seria feita pelo conjunto das turmas participantes do PIBID de cada turno escolar. O processo dessa elaboração, desenvolvido em sala de aula, foi a base em que nos apoiamos para a introdução, em sala de aula, de conceitos básicos do som e da música, tais como, formas musicais; propriedades básicas do som: timbre, altura e intensidade; assim como os conceitos de ritmo e melodia. Para utilizarmos suas preferências musicais junto com nossa proposta, propusemos que eles escolhessem um ritmo musical para cada peça trabalhada. Eles escolheram, dentre outros, o Maracatu, o Funk, a Swingueira, o Axé. Para o acompanhamento, utilizamos os instrumentos percussivos disponíveis, os quais eles mesmos tocaram. Esses pequenos “arranjos” estudados em sala foram apresentados na Feira de Conhecimentos da escola.

Dessa forma, conseguimos os primeiros avanços, tendo maiores possibilidades de realizar um trabalho eficiente e significativo, pois

[...] a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los. (PENNA, 2008b, p. 63).

Em meio a todo esse processo, em nossas primeiras intervenções em uma sala de aula de escola pública, foi normal encontrarmos alguns obstáculos. Dentre eles, deve-se destacar a falta de professores habilitados em música ou em artes, na escola. Esse fato decorre de anos de ausência da música nas grades curriculares e também da desvalorização das artes na educação e trouxe perdas no sentido de troca de experiência e até mesmo de observação.

Outro ponto a salientar diz respeito a questão disciplinar dos alunos em sala de aula em algumas turmas, especialmente. Muitas vezes, o caráter lúdico das aulas abriu margem para que os alunos as encarassem como um momento recreativo subutilizando a aula de música. Além disso, no primeiro momento, muitos estudantes não reconheceram, nas atividades que fazíamos, a ideia que eles tinham de aula de música. A falta de instrumentos musicais na escola e a abordagem utilizada em sala de aula não sendo especificamente relacionada ao ensino da técnica instrumental foram fatores determinantes, nesse aspecto.

Assim, é importante levar em conta a ideia da “preconização do ensino tradicionalmente individual e baseado na técnica instrumental” (COSTA; MORATO, 2011, p.1-2) como um paradigma a ser encarado nas reflexões do programa, entendendo que, na maioria das vezes, as pessoas que buscam as aulas de música, o fazem com essas expectativas.

A finalização do projeto no ano de 2011 serve como mais um exemplo da possibilidade de integração à vida escolar que o PIBID proporciona. O processo em sala de aula resultou, no final do semestre, em duas apresentações, uma de cada turno do projeto, pelos alunos na Feira de Conhecimentos (como citado anteriormente), diante da comunidade escolar, o que representou um importante passo no processo de consolidação do programa na escola.

Os desafios e os avanços já percebidos corroboram nossa decisão de estar na escola pública. As experiências vivenciadas até o momento nos auxiliaram a entender que

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de aprender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedências para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDDT, 2001, p. 247).

No ano de 2012, outras perspectivas se abrem para o programa. Agora, além do trabalho em sala de aula, planejado em conjunto entre a supervisora, a coordenadora e os bolsistas, como atividades que complementarão os conteúdos das aulas de Artes relacionados à música, iremos iniciar o trabalho no turno contrário ao que os alunos estão matriculados na escola, propondo atividades com canto e percussão, a partir da construção de instrumentos. É importante ressaltar que, por iniciativa das professoras de Artes, o planejamento anual da disciplina foi feito com a participação da coordenadora do projeto, fato impossível de ser realizado em 2011 por termos chegado à escola no segundo semestre. Mais um avanço na relação com a escola se reflete no espaço físico que ganhamos no início deste

ano. Agora, as atividades serão realizadas em uma sala destinada somente ao PIBID de música, assim como acontece com o PIBID Química, o PIBID Biologia, entre outros, que têm laboratórios específicos para a sua realização.

Considerações finais

A experiência do subprojeto de Música do PIBID da UFPE vem se revelando como positiva em vários aspectos. Em primeiro lugar, precisam ser destacadas definitivamente as possibilidades que o projeto abre de inserção dos licenciandos em música à vida escolar e à experiência da educação musical no ensino básico. O PIBID nos proporcionou “ultrapassar [...] fronteiras buscando conhecer o contexto escolar e a comunidade local. [...] dada a necessidade do futuro professor conhecer melhor a realidade de seus alunos, muitas vezes com características culturais e valores diferentes aos seus” (MATEIRO, 2009, p. 26). Desse elemento deriva-se a busca pelos objetivos mais amplos do projeto, da criação de vínculos entre o ensino básico e superior e da possibilidade de interferência do professor da escola na co-formação de futuros docentes, assim como a valorização da carreira docente.

Esperamos que, com a produção desse artigo, mais um esforço seja lançado na busca de reflexões acerca do ensino de música na escola básica, assim como na busca por uma melhor formação e integração dos professores e futuros professores de música.

Referências

ARENDETT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

COSTA, Maria Cristina Souza *et al.* A formação de professores de música na/para a escola de educação básica no PIBID. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória-ES. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 78-87.

COSTA, Maria Cristina Souza; MORATO, Cinthia Thais. Anexo II Edital n. 001/2011/CAPES. *PIBID*. Detalhamento do subprojeto de licenciatura – Música, 2011. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/SUBPROJETO%20MÚSICA%20FINAL_0.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

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

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

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008b.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Palavras que cantam*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Vivências e reflexões na formação inicial de educadores musicais: relato de experiência.

Tais Dantas
Universidade Federal da Bahia
Tais.dantas@hotmail.com

Elica Pacheco
Faculdade Evangélica de Salvador
elicabrasil@hotmail.com

Cícera Santos Paixão
Faculdade Evangélica de Salvador
cicerapaixão@hotmail.com

Resumo: o trabalho aqui apresentado traz um relato de experiência a partir das atividades práticas realizadas no componente curricular Prática de Ensino I, abordando aspectos inerentes a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Os trabalhos realizados no componente foram pautados nas teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano e tiveram como base didática as competências a serem desenvolvidas e potencializadas por crianças de zero a três anos apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume III/Música. Em classe, as atividades realizadas por meio de simulação, tentam aproximar a vivência com as possíveis experiências futuras na vida do educador musical. Contudo, o ponto culminante das aulas práticas são os momentos de avaliação e reflexão coletiva, quando os alunos são levados a comentar os principais pontos positivos e aqueles que ainda precisam ser melhorados nas aulas ministradas. A realização do trabalho trouxe importantes contribuições para a formação do educador musical pautadas na ação reflexiva.

Palavras-chave: educação musical, educação infantil, prática de ensino.

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido durante a realização do componente curricular Prática de Ensino I no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador – FACESA, no segundo semestre de 2011. Os trabalhos realizados no componente buscam fundamentação nas teorias da aprendizagem e desenvolvimento humano e buscam desenvolver competências para a atuação do educador musical no contexto da primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

O objetivo principal das atividades realizadas no componente curricular prática de Ensino I é planejar e desenvolver aulas voltadas para a musicalização infantil fundamentada nos princípios do desenvolvimento psicossocial da criança. Aqui cabe ressaltar que as práticas em sala de aula são sempre complementadas pelo estágio de observação realizado em escola da educação básica, quando o aluno é levado a observar e refletir sobre situações reais do ensino musical na mesma etapa da educação enfatizada no semestre letivo.

A atividade aqui relatada, desenvolvida por duas alunas, foi planejada para crianças de zero a três anos, com base nos conteúdos apresentados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo. Pois, como coloca Foerster e Foerster (2011, p. 1), “a prática de ensino (...) tem colocado ao professor o desafio de construir um projeto de educação no qual teoria e prática formem uma unidade.”

O Volume III/Música do Referencial propõe objetivos, conteúdos e orientações gerais para os trabalhos dos educadores musicais, organizados de acordo com a faixa etária (crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis

anos). O tema da aula, ora relatada, foi pautado no conteúdo “Apreciação Musical” e de acordo com o Referencial, na faixa etária escolhida para este trabalho:

A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados. Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música. (BRASIL, 1998, p. 51)

Prática de ensino e educação musical infantil: breve fundamentação

A atividade desenvolvida visou proporcionar os primeiros contatos de crianças de até dois anos de idade com a música, enquanto linguagem, por meio da interação em grupo, sendo que o modelo de aprendizagem foi baseado nas relações professor-aluno-família.

O primeiro grupo social com o qual a criança tem contato é a família e o mais importante ao longo de seu desenvolvimento social, a escola e todas as pessoas ali envolvidas também representam importância semelhante à família (FONTANA, 2002, p. 19 e 36). Abordando o aprendizado social inicial, Fontana (2002, p. 25-36) afirma que a forma como a criança se relaciona com os pais nos primeiros anos de vida irá influenciar, de forma positiva ou negativa, seu relacionamento com outras pessoas, contudo, o autor destaca que o desenvolvimento social é dependente de um conjunto complexo de fatores e ressalta a diferença entre sexos, os grupos étnicos e a classe social. É preciso ressaltar que, ao ser inserida num ambiente escolar, a criança já traz os traços de seu desenvolvimento social construídos no lar e com as pessoas com as quais conviveu até então.

Se os pais incentivam as crianças a se relacionar tranquilamente com os outros e a aceitar e valorizar seu papel nessas interações sociais, ela aprenderá a ficar à vontade com outras pessoas, a ser segura e articulada e a valorizar os outros ao mesmo tempo em que preserva sua autonomia e independência pessoais. (FONTANA, 2002, p. 26).

Relato da experiência

Ministrar aulas para bebês torna-se um desafio a ser conquistado. Em um primeiro momento se pensou em trabalhar com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos, acreditando-se na facilidade de desenvolver uma aula para crianças que já possuem certa independência, como andar e se expressar, diferentemente dos bebês que requerem mais cuidados. Porém, durante a fase de pesquisa para o planejamento da aula, percebeu-se que, por meio da musicalização, também é possível proporcionar um importante momento de aprendizagem musical para bebês.

Então, partindo deste ponto foi preparada uma aula com recursos visuais e audiovisuais tornando o ambiente bem agradável e aconchegante para o acolhimento de bebês no primeiro dia de aula. As crianças, por sua vez, foram representadas por bonecos, visto que não teríamos condições de levar crianças para a faculdade, e os pais das crianças foram representados pelos colegas de classe.

A aula foi planejada e ministrada por duas educandas da turma 09 do curso de Licenciatura em Música da FACESA. A atividade se iniciou com uma socialização entre pais, filhos e educadores, com o objetivo de conhecer

uns aos outros e explicar os objetivos das aulas de música. Houve nesse momento troca de experiências entre os pais, que relataram como havia sido o período da gestação, a importância da música nesse período.

Feito isso, foi proposta a primeira atividade de escuta de diferentes estilos de música com o intuito de observar o comportamento das crianças. Outra atividade inserida foi a descoberta dos sons produzidos pelo corpo, essa orientada pelos pais. Alguns instrumentos, com sons agudos, médios e graves foram executados com o objetivo de observar as diferentes reações nas crianças. Na execução de músicas alegres, os pais foram orientados a colocarem as crianças para se movimentar conforme a música, proporcionando uma vivência quanto à apreciação e execução rítmica dos pequeninos. E por fim, realizou-se a última atividade, nesta a criança era levada a descansar, relaxar com uma música bem suave e com massagens feitas pelos pais.

As reações dos alunos que se comportaram como pais eram diversas, alguns realmente vivenciaram a aula pelo fato de colocarem os bonecos para expressarem a suposta reação. O perfil de cada aluno era o reflexo dos movimentos dos bonecos, uns dançavam bastante, outros eram mais calmos, porém, cada uma com a sua particularidade, expressavam o que estava sentindo no momento.

Resultados e considerações

Trabalhar com musicalização infantil vem sendo o palco de grandes realizações, pois na prática as respostas das crianças tornam-se imediatas. A musicalização nesta faixa etária irá proporcionar à criança importantes ganhos cognitivos, como: a socialização, desenvolvimento da percepção auditiva, desenvolvimento da motricidade, o gosto pela música, entre tantos outros benefícios.

Nas atividades realizadas, mesmo que por meio de uma simulação, tenta-se aproximar a experiência de classe com as possíveis experiências que serão vivenciadas na prática do educador musical. Mas, mesmo que se tente reproduzir situações reais, acreditamos que o ponto culminante das aulas práticas são os momentos de avaliação e reflexão coletiva, quando os alunos são levados a comentar os principais pontos positivos e aqueles que ainda precisam ser melhorados nas aulas ministradas. Ao longo das atividades realizadas percebeu-se que os momentos de reflexão proporcionaram ganhos importantes no processo de aprendizagem e aquisição de competências para a pedagogia musical.

Referências

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

FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu. Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0903P.PDF>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

FONTANA, David. Psicologia para professores. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

A didática na vida: reflexões de alunos de música sobre o filme *Mr. Holland, Adorável Professor*

Carlos Renato de Lima Brito
rbrito@isbc.com.br

Resumo: Como parte da influência da pós-modernidade na educação, compreende-se que artefatos culturais como o cinema podem produzir modelos para construção pessoal da identidade docente. Seguindo a temática da pedagogia do herói (FABRIS, 2010), o presente trabalho visa apresentar uma reflexão acerca de aspectos pedagógicos, na trajetória de professores de música, implícitos no filme *Mr. Holland: Adorável Professor*. Este filme narra a inserção de um músico na docência de uma escola de ensino médio americana, de acordo com a perspectiva dos filmes hollywoodianos. Contribuem para esta reflexão, além da discussão sobre o filme gerada no âmbito da disciplina de Didática I do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Cariri, os textos individuais produzidos pelos alunos da disciplina. As reflexões apresentadas neste trabalho dizem respeito à problematização da vocação docente, à construção da didática do professor de música, ao conflito de interesses entre instituições de ensino e professores, e também à providencial política de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino brasileiro.

Palavras-chave: didática, cinema, professor de música.

Introdução

Vive-se na atualidade um momento em que os rumos da educação são constantemente discutidos e postos em dúvida. Isso se deve ao que muitos estudiosos têm apresentado como um cenário pós-moderno, em que as aparentes certezas que direcionavam o processo educativo passam a ser questionadas.

Esse cenário produz efeito sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre os sujeitos participantes deste. Nesse sentido, compreende-se que, artefatos culturais como o cinema passam a exercer papel didático, produzindo significados sobre as representações que se constroem acerca desta realidade.

Fabris (2010), na intitulada *Pedagogia do Herói*, demonstra haver uma pedagogia produzida por filmes hollywoodianos, que focalizam suas narrativas na escola. Nessa perspectiva, ela se apropria do termo *Pedagogia do Herói*, para elucidar uma forma de ensinar fundamentada na análise de filmes produzidos por Hollywood, avaliada pela autora como “padrão regulador e colonizador das identidades para o magistério e das pedagogias que devem ser desenvolvidas nas escolas” (FABRIS, 2010, p. 234).

É nessa perspectiva que empreendemos nosso estudo, no âmbito da disciplina Didática I, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Cariri, propondo-nos a analisar as representações didático-pedagógicas dos alunos acerca do filme *Adorável Professor*. A idéia surgiu das discussões sobre o filme geradas na referida disciplina, culminando na escrita de textos individuais que apresentavam uma compreensão crítica dos alunos. A partir daí fizemos a análise do discurso dos alunos instituído em textos escritos, voltando-nos para compreender as representações destes acerca dos sentidos constituídos no filme sobre a didática na vida de professores de música.

Musicalizando a docência ou ensinando música

O filme chamado “*Mr. Holland: adorável professor*” pela versão para o mercado brasileiro, narra a trajetória de um professor de música de uma escola americana de ensino médio, desde a década de 1960 até a década de

1990. No filme, o compositor e pianista Glenn Holland resolve deixar por cinco anos a carreira de intérprete, para ter condições de se dedicar de modo mais concentrado à composição. Holland acreditava que, se trabalhasse como professor por um curto período de tempo, poderia escrever uma sinfonia nas horas de folga e, então, ser sustentado somente das suas composições. O que acontece com o professor é que sua família e suas despesas aumentam, a docência toma-lhe todo o tempo e um encantamento com a atividade de ensino se dá com ele a ponto de abandonar os planos iniciais, dedicando-se inteiramente à formação humana através do ensino da música em detrimento das realizações pessoais planejadas por ele e por sua esposa.

Muitas reflexões podem ser feitas a partir da vivência desse professor de música conforme o filme dirigido por Stephen Herek e estrelado por Richard Dreyfuss. A primeira delas se encontra no fato que o professor nem sempre está exercendo a docência por uma escolha inicial, aquela que perfaz seu imaginário na infância e adolescência.

Compreende-se, assim, que existe uma sedimentação coletiva de representações que, geralmente, são cultivadas sob a forma de preconceitos psicológicos ou sociais. Esses, ao agir sobre o cotidiano, tornam-se instrumentos de construção da realidade. No caso da música, assim como no magistério, a profissão é percebida como “vocação” e sob a ideia da presença, ou não, de “talento”, sofre também da sua conseqüente desvalorização (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Essa discussão pode ser observada a partir da compreensão dos alunos em relação ao que é proposto no filme. A esse respeito Matheus¹⁵² suscita em sua fala a percepção de um conflito presente na formação do professor de música, a tensão entre ser músico e ser professor:

Esta nova função causou algumas mudanças na sua rotina, isto porque lhe roubava o “tempo” para compor, tocar seu piano, este foi certamente o primeiro conflito vivido por ele (...).

O filme tenta resolver esta tensão mostrando como o protagonista migrou de uma atividade profissional para outra. A personagem principal do filme se entrega à docência com dedicação e refaz todo seu projeto de vida para salvar seus alunos pela música. Este aspecto de sacrifício está presente na figura do herói, que está disposto a defender aquilo que acredita, inclusive com prejuízo da própria vida. Nesse entendimento, Fabris propõe uma *Pedagogia do herói* em que:

[...] há indícios de outras concepções de espaço e tempo que fogem do convencional na tradicional concepção de pedagogia. A preponderância, no entanto, é de tempos e espaços que conduzem a um ponto determinado, ao caminho certo, que é determinado pelo herói, pois um herói, um semideus, tem a solução e a forma de levar todos e todas ao caminho da “salvação” (FABRIS, 2010, p. 238).

Outro aluno, também comenta a respeito da necessidade de uma adequação do músico e compositor à realidade do professor. Essa adequação envolvia “acordar cedo para trabalhar, ter que manter certa disciplina frente à instituição, planejar as aulas, tornar-se responsável pelo desenvolvimento e aprendizado musical de diversas pessoas”. É evidente que estas rotinas institucionais fazem parte do espaço e tempo escolar, formalizado por instituições e regras mais ou menos abrangentes.

Como é normal que o profissional da música migre de uma atividade profissional artística – que possui rituais diversificados, realizados em horários diferentes, cuja ênfase está na criatividade e espontaneidade – para a docência, é normal também que haja um choque de realidade, uma vez que os rituais, horários e exigências do professor, enquanto profissional de uma sociedade regulada pela produção industrial, deva se adequar ao ritmo fabril da modernidade.

152 Para preservar a identidade dos alunos, nomes fictícios foram atribuídos aos mesmos.

Pedagogizando a música

A segunda reflexão que pode ser feita a partir do filme é ligada ao emprego de diversas metodologias de ensino.

No início de sua experiência como professor, Mr. Holland nota que existe um completo desinteresse dos alunos em relação à matéria ministrada por ele: *Apreciação Musical*. Esse desinteresse dos alunos e os péssimos resultados dos testes que fizeram levam o professor a pensar sobre seu modo de ensinar. Um ponto crucial neste período de tensões é quando uma de suas alunas, aos prantos, manifesta que gostaria de ser boa em alguma atividade, por isso tinha se inscrito na orquestra da escola, esperando que tocar clarinete pudesse dar a ela algum significado.

A partir desse e de outros conflitos, Mr. Holland formula uma nova postura da atuação docente. Essa postura de centralização do ensino no aluno inclui a música de que o aluno gosta, compreendendo seus anseios, seu modo de aprender mais rápido; inclui também flexibilidade e dinâmica das ações do professor, manifestando-se em variedade de ensino, em horários maleáveis e em personalização das ações de ensino.

Outro aspecto observado pelos alunos do curso de música da UFC e que aparece na fala do aluno Raimundo é a auto-avaliação do professor, a partir da observação que faz dos alunos, como fatores importantes na mudança de sua atuação:

Ao observar seus alunos passou a perceber que eles não estavam obtendo um rendimento satisfatório, o que o levou a refletir sobre seu desempenho como educador musical (...). Diante disso o professor tomou uma atitude mais educativa e flexível, passando a acompanhar de perto as dificuldades de alguns alunos, valorizando as suas vivências e aos poucos foi utilizando novas metodologias (...).

A análise da aluna Carol ressalta a troca de experiências do professor com um colega, treinador do time de futebol americano da escola, como uma importante contribuição à formação do professor de música em questão. Ela descreve esta troca, mostrando que “resultou num melhor desempenho dos discentes e do mestre, eliminando atritos existentes entre eles e fazendo com que a disciplina, que antes era segundo plano na escola, ganhasse maior importância”.

Deste modo, a docência pode ser pensada também como uma rede de cooperação inter-relacional, em que professores podem sugerir uns aos outros idéias ou ações que estimulem a eficácia e o compromisso com uma educação engajada. Nem sempre estes relacionamentos entre docentes serão amistosos e desinteressados como o filme retrata, mas a prática docente é formulada a partir da realidade para atuar numa realidade concreta que pode ser cruel.

Refletindo sobre influências mais amplas, a aluna Rafaela, citando a educadora Socorro Lucena Lima, destaca que “Holland construiu sua identidade pedagógica sendo influenciado não diretamente, mas também pelas mudanças que a sociedade sofreu”. Segundo esta autora:

A identidade docente como as demais, se constrói em um determinado contexto, em um determinado tempo histórico, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade, portanto, não é um dado imutável (LIMA, 2002, p. 40).

Essa perspectiva pode ser observada nos fatos sócio-históricos apresentados numa linha de tempo que perpassa todo o contexto do filme, e que demonstram a influência desses aspectos na construção da identidade do professor.

Musicalizando a escola ou escolarizando a música

Outra reflexão importante levantada por vários momentos do filme é o cabo de guerra entre as instituições que gerenciam o ensino e o ensino de música na escola. As instituições a princípio tentam regular a atuação do professor, fazendo-o chegar no horário, escrever seus planos de aula, participar das reuniões fora do horário de trabalho e exigir dedicação na prática de ensino. Depois o conselho de pais e mestres procura questionar a metodologia utilizada pelo professor, os conteúdos de ensino e o encaminhamento que um professor pode dar para a carreira profissional do aluno versus as expectativas familiares e sociais. As instituições também, detentoras do poder financeiro, procuram regradar as despesas feitas pelo departamento de arte da escola, sempre considerando as ações desse departamento como supérfluas, como diversão, quando comparadas com as despesas de outros departamentos como de ciências exatas e de ciências biológicas. Estas tensões acabam culminando na demissão do professor Holland junto com a professora de teatro, a colega dele no departamento de artes da escola.

Rogério destaca como esta realidade da docência foi difícil e marcante para o protagonista:

Seu primeiro contato com a administração da escola, bem como com os alunos foi bastante desanimador, pois além das cobranças da direção da escola quanto sua postura como professor e da sua falta de amor por tal função, o mesmo não percebia nenhum interesse por parte dos alunos no aprendizado de música.

Além dessa reflexão, o filme levanta uma questão importante: o que seria a escola sem a música? Os antagonistas retratados pelo filme diriam que a escola continuaria a mesma e até melhor, porque não funcionaria com o orçamento tão apertado. O filme procura afirmar de diversas maneiras que a escola sem o ensino da música praticado por Mr. Holland seria muito pior. A vida de pessoas não seria profundamente tocada por esse ensino. Os alunos não teriam oportunidade de desenvolver seu potencial criativo para se dedicarem às outras disciplinas de forma a produzirem conhecimento e não somente reproduzirem esse conhecimento.

Fernando destaca a desvalorização do ensino de artes na escola. Ele ressalta que a escola não tinha os “recursos suficientes para manutenção da disciplina da música”. A hierarquização das disciplinas escolares é mostrada no filme quando a proposta orçamentária do gestor sugere que todo programa de artes seja cortado, em favor dos outros programas, de acordo com a defesa do gestor.

Estudos recentes têm apontado a queda da qualidade na produção cultural do nosso país e a ascensão de uma música com fins exclusivos de mercado, com o mínimo de informação, inteiramente descartável, constituindo-se numa obra que em nada desafia a inteligência desta geração, tendo sido produzida por ela. Esses fatos podem ter sido gerados por diversas causas sociais, econômicas e culturais.

Entretanto, não se pode descartar o fato de que a LDB de 1971, ao retirar o ensino obrigatório de música das escolas do nosso país, contribuiu para a formação de um gosto musical que se reflete nas músicas midiáticas da atualidade. A carência de material mais reflexivo dessas produções musicais corrobora com o argumento do professor Holland ao conselho de educação ao ser retirada a música das escolas: “Vocês estão querendo criar uma geração sem a capacidade de pensar, criar e ouvir!”

Musicalizando a inclusão ou incluindo a musicalização

Todos os alunos destacam que o fato do filho do professor de música ter nascido surdo foi marcante para formação docente de Mr. Holland. O protagonista viu que era possível fornecer ao filho uma formação musical, mesmo que este possuísse deficiência auditiva e não pudesse assim atender às expectativas iniciais do pai de ter um filho que se tornaria um grande músico. José escreveu que “no decorrer da história ele [o professor de música]

percebe que é possível, seu filho ‘ouvir’ música, apreciá-la. E é o que ele faz, utilizando luzes, linguagem de sinais, faz com que seu filho possa sentir música e entender a mensagem”.

Essa adaptação do protagonista do filme nos remete a um desafio proporcionado pela política de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas brasileiras. De acordo com a Constituição está assegurado o direito a “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 59, parágrafo III, garante aos educandos com necessidades especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Esta regulamentação, articulada ao contexto do filme, faz surgir os seguintes questionamentos: Como ensinar música aos portadores de deficiência auditiva? Que métodos serão empregados? Que qualificações deverão ter os professores de música para realizarem este ensino?

Considerações Finais

Na perspectiva da Pedagogia do Herói encontrada nos filmes americanos de vertente hollywoodiana, este artigo apresenta uma reflexão a respeito das observações do filme *Mr. Holland, Adorável professor*, observações feitas pelos alunos da disciplina de Didática I do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Cariri.

O filme narra como exemplo de uma pedagogia cultural a História de vida de um músico profissional que se torna professor de música numa escola de ensino médio. Várias discussões surgem da observação dos alunos em relação ao discurso cinematograficamente montado. Essas discussões incluem a questão da docência enquanto vocação circunstancial e sua desvalorização pela sociedade. Elas incluem também o ajustamento das metodologias utilizadas pelo professor conforme as experiências vivenciadas pelo mesmo, em sala de aula, e nos demais espaços de ensino.

De igual modo, as reflexões feitas pelos alunos de didática incluem as discussões em torno do conflito entre instituições de ensino e professores de música, bem como a discussão do preparo do professor frente à importância de uma educação inclusiva que contemple alunos com necessidades especiais. Não parece que a simples obrigatoriedade da formação em linguagem brasileira de sinais seja suficiente para isso, nem tão pouco as práticas romaneadas que foram empregadas pelo protagonista. É necessário levantar extensa discussão para chegar a medidas concretas e eficientes.

A tentativa do filme de resolver o impacto causado pela retirada da música da escola, com uma homenagem saudosista à atuação de Mr. Holland na Kennedy High School, exercida por mais de trinta anos, poderia ser comparada ao que vem sendo feito ao longo de décadas com a disciplina música no currículo de escolas brasileiras. Isso, contudo seria uma discussão a ser desenvolvida em outro artigo, que proporcione uma visão desse contexto até a atual conquista da Lei 11769/08.

De igual modo, esse reconhecimento, não permite que todas as dissonâncias sejam resolvidas. A escola continua sem música, o professor continua desempregado e a geração dos anos 1990 continua sem ter oportunidade de entender de modo formal um elevado conteúdo da produção humana, a produção artística e musical.

É certo, porém, que, espera-se, no inverso da situação americana, a música esteja sendo aos poucos introduzida nas escolas brasileiras. Fica em pauta o grande desafio dos professores de música do nosso país escreverem novas sinfonias, tornando pessoas em melodias e salas de aula em música da vida.

Espera-se, ainda que discussões como esta sejam empreendidas no âmbito da formação de educadores

musicais, levando em conta um ensino de música atuante, que considere o tempo e espaços escolares hodiernos e produza uma visão crítica de tais contextos.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1985.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Artigo 208, parágrafo 3º. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 28/04/2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 28/04/2012.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 10, nº 1, p. 232-245. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.
- MR. HOLLAND: Adorável Professor. Direção: Stephen Herek. [S.l]: Flash Star, 1995. 1 DVD (143 min), widescreen, color., legendado.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Aprendiz da prática docente: a didática do ensino do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Análise da Utilização da teoria da Aprendizagem Pianística de José Alberto Kaplan sob o olhar de três dos seus ex-alunos

Lídia Cilane de Oliveira Morais
Universidade Federal de Campina Grande
enalic.32@gmail.com

Carlos Alberto Santos
Universidade Federal de Campina Grande
carlinhosantoslsp@gmail.com

Emy Pôrto Bezerra
Universidade Federal de Campina Grande
emyporto@gmail.com

Resumo: Este trabalho procura analisar a teoria de aprendizagem pianística de José Alberto Kaplan sob o olhar de três dos seus ex-alunos. Inicialmente, aplicamos um questionário para eles e observamos como sua abordagem influenciou nas práticas dos mesmos. Então, analisamos que a psicologia dos movimentos contribui para o desempenho da técnica pianística relacionada ao controle mental, muscular e nervoso. Tais métodos são eficazes, bem como tal teoria são importantes nas práticas e experiências vivenciadas, pois elas ajudam a “moldar” o indivíduo. Finalizando, a aprendizagem pianística de Kaplan facilita para um bom conhecimento do corpo para aquisição de movimentos conscientes e coordenados podendo ser associados a resoluções de problemas técnicos.

Palavras-chave: Técnica Pianística, Teoria da aprendizagem, coordenações musculares, movimentos psicotécnicos, habilidade motora.

1. Aprendizagem e Prática pianística

Muitos discentes por natureza procuram analisar e praticar várias técnicas pianísticas expostas pelos seus mestres para melhores desempenhos em suas interpretações musicais. Para tanto buscaram obter um resultado que é preciso ter preparo, vontade e seriedade de propósito para conseguir tais técnicas seguras e fáceis. O estudo científico da técnica pianística deve se limitar ao que possa trazer resultados práticos.(RICHERME, 1997)

Nesse trabalho pretendemos discutir sobre a teoria e prática pianística proposta por José Alberto Kaplan em seu livro: Teoria da Aprendizagem Pianística - Uma Abordagem Psicológica (1995), através das entrevistas dos seus três ex-alunos: Dra. Eldia Carla, Dra. Maria Di Cavalcanti e Ms. Fernando Müller. Isto porque observamos que há uma necessidade de fundamentar o ensino do piano, em bases científicas, e não, no subjetivismo, em virtude da grande demanda de investigações nesta área, vasta e variada. No processo de aprendizagem pianística, são visíveis as transformações das características dessa prática, buscando-se constantemente o aperfeiçoamento e um desempenho consistente. E que sendo também de caráter perceptivo-motor, com forte carga do elemento cognitivo, percebemos ser basicamente um processo psicológico, por ser fundada em movimentos voluntários controlados pelo cérebro e pelo sistema nervoso central, utilizando informações procedentes dos órgãos dos sentidos.

Sem dúvida, Kaplan foi um dos melhores músicos do Brasil, particularmente como professor e um dos fundadores da UFPB durante 48 anos. Exerceu grande influência no desenvolvimento da sua vida musical,

especialmente nos campos do ensino, da regência e da composição. Nascido em Rosário, Argentina em 1935, naturalizou-se como brasileiro desde 1969. Aposentando como professor da Universidade desde 1994, Kaplan passou a desenvolver atividades fora do Estado, principalmente como professor de piano e regente de orquestra. Morreu antes de completar seus 74 anos, na capital paraibana em 2009.

Acreditamos que é possível compreender e aplicar a fisiologia dos movimentos psicomotores apresentados por Kaplan.

Tocar piano subentende a realização de uma série de movimentos complexos que devem acontecer de forma organizada, em concordância com alguma referência ou texto musical. Há uma interação entre a realização dos movimentos do pianista e à mecânica do piano. (PÓVOAS; PONTES, 1999, p8).

Cada composição musical é uma ocorrência única. As exigências variam de acordo com a concepção de parâmetros variados, tais como: percepção, interpretação, grau de conhecimento, possibilidades físicas de execução e movimentos, tais como: dedilhado, peso do braço, articulações, flexibilidade do pulso, etc. De início não se deve detalhar ao aluno a função muscular para não haver certo embaraço, mas apenas insistir na flexibilidade do braço, pulso e do dedo. (SILVA, 1951). Exemplo, os dedos devem ser articulados com independência. O pulso flexível deve ser auxiliado pelo braço. Não podemos dispensar a independência articulatória do ombro, que de sua parte contribui fortemente no peso que o braço deve possuir. (SILVA, 1951), (F. EMERY, 1977). Essas afirmações indicam que o professor deve conscientizar e mostrar ao aluno o melhor uso destes artificios, que veremos nas entrevistas a seguir.

Há tantas técnicas de tocar piano, mas há técnicas mais eficientes do que outras, que atingem o objetivo tomando menos tempo e energia. Sendo qualquer técnica instrumental baseada em movimento, o estudo da técnica deve buscar compreender os fatores físicos e psicológicos que permitam sua melhor realização segundo os critérios de (1) coordenação e controle e (2) facilidade de aprendizagem. Ao estudar esta teoria é possível perceber que o ser humano apresenta alguma habilidade artística e já nasce com aptidões para desenvolvê-las, nas condições do meio onde o indivíduo está inserido, assim como os estímulos por ele concebidos, interferem diretamente na sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem. A análise também serve para uma melhor compreensão do aluno e como ele pode ser estimulado e orientado considerando o grau de maturação do mesmo, pois dos vários fatores que influenciam a aprendizagem, a potencialidade é um dos principais sustentadores para desempenhar melhor uma determinada execução musical, em cada indivíduo. Sendo assim acreditamos que o mesmo é capaz de desenvolver todo e qualquer tipo de habilidade desde que esteja dentro do seu processo de maturação e que seja estimulado para tal, adquirida em coordenar uma série de movimentos com a finalidade de atingir objetivos prefixados com um máximo de eficiência e um mínimo gasto de energia e tempo necessários para realizar a tarefa proposta. (KAPLAN, 1985)

Primeiramente entendemos que a experiência com técnicas corretas determina a eficácia dos movimentos, com base na fala da nossa primeira entrevistada, a Dra. Maria Di Cavalcante¹⁵³: “Não se aprende técnica pianística em livro. É importante ter um professor que saiba e faz o que diz, ou seja, que toca repertório pianístico avançado, assim o aluno poderá seguir e acreditar fielmente nesse professor”. O professor deve utilizar a metodologia que possibilite a transferência do aprendido pelo aluno e o oriente a utilizá-la. (KAPLAN, 1987)

A partir desse conhecimento técnico do piano e do próprio corpo o indivíduo poderia desenvolver suas potencialidades, como acrescenta a Dra. Maria Di Cavalcante,

Kaplan defendia a ideia de que o ser humano deveria ser trabalhado, a partir de estímulos, expostos a uma

153 Professora e Dra da Universidade Federal de Campina Grande, ex-aluna de José Alberto Kaplan, trecho de entrevista realizada em 06 de março de 2012.

determinada orientação musical podendo se desenvolver conforme sua natureza, interesse, tendências e potencialidades.

Aqui se vê que a técnica não é um trabalho enigmático e fastidioso como se supõe. Baseia-se em alguns princípios fundamentais de grande simplicidade, variando sua aplicação de acordo com as particularidades individuais de cada um. (OLIVEIRA, 1958)

Nossa segunda entrevistada, a Dra. Eldia Karla¹⁵⁴ complementa:

Quando o ser humano é exposto a um determinado interesse, ele desenvolve um gosto mais apurado e afinidade para aquela área. De acordo com algumas pesquisas feitas com crianças entre 3 e 8 anos expostas a específicos interesses, (música, matemática, pintura, língua estrangeira, etc), as crianças desenvolveram aptidões relacionadas aquela área mais facilmente do que as que não foram expostas a nada. Para tanto é preciso qualquer tentativa para decifrar em palavras os mecanismos por trás de gestos e atitudes que movam esta execução para tal realização.

Baseando-se na fala da Dra. Eldia, considera-se que os pré-requisitos para a aprendizagem são de dois tipos: (1) biológicos, como a maturação, e (2) psicológicos, como a motivação. (KAPLAN, 1987). Por exemplo, na evolução psicomotora humana, até os sete anos adquire-se precisão, dos sete aos dez anos inclui rapidez, e dos dez aos 14 integra-se força.

Para o Ms. Fernando Müller¹⁵⁵ nosso terceiro entrevistado, Kaplan ensinou-o como estudar, como aperfeiçoar o tempo e como melhorar o uso do corpo para fazer música. “Kaplan entrou na minha vida onde tocar era penoso e não prazeroso. Minha técnica era intuitiva”. Conforme a isso, nenhum movimento ao piano deve ser de esforço e sim, o mais natural possível. E ainda enfatiza: “Quanto mais consciente mais controle, quando mais controle menos tempo para se realizar a tarefa”.

Outro aspecto levantado pela Dra. Eldia é afirmar que o conhecimento de alguns fatores ajuda e melhora a execução, como dedilhado correto, variedade da posição da mão relacionada a determinados trechos musicais, por exemplo: diferentes posições e toques se o trecho precisa ser tocado em teclas brancas ou pretas, trinados, oitavas, terças, legato, staccato, etc. “Isso constata que nossa mente pensa mais rápida em algum determinado trecho musical do que em outros que requerem mais atenção, concentração ou até mesmo um trabalho específico para a execução de passagens técnicas mais complexas”, ainda afirma. Há então uma necessidade vital da atuação do cérebro durante uma execução, para igualar a força subjetiva dos dedos, mãos, antebraços, etc., de maneira equilibrada e satisfatória.

2. Técnica x Coordenação

Sendo a técnica pianística puramente racional, os alunos precisam buscar conceitos simples e lógicos que lhes dê um melhor aproveitamento do estudo. A realização de muitas passagens difíceis pode ser facilitada e até mesmo superá-las instantaneamente, se pensou ou se imagina um fraseado que coincida com a direção do movimento das mãos na execução. Afirma a Dr. Maria Di Cavalcanti:

154 Professora e Doutora da Universidade de Campbelsville (EUA), ex-aluna de José Alberto Kaplan, trecho de entrevista realizada em 27 de março de 2012.

155 Professor do Conservatório de Pernambuco e Mestre em performance em Montreal (Canadá) desde 1994, ex-aluno. Atual pianista da Orquestra Sinfônica de Pernambuco, trecho de entrevista realizada em 06 de maio de 2012.

Primeiro simplificar o que parece complicado. Na maioria das vezes o aluno procura caminhos complexos para os movimentos por desconhecimento e não utilização do movimento do conjunto braço – mão – dedos no dia a dia. Segundo: Corrigir velhos vícios e com isso evitar excessos de movimentos.

O primeiro passo facilitador é a conscientização do aluno pela necessidade de uma mudança técnica. A Dra. Eldia Carla acredita que a intensidade do processo de mudança é indispensável. O aluno deve dedicar todos os dias ao estudo e deve ser acompanhado pelo professor, o mesmo dito pela Dra. Maria Di Cavalcanti. Por último, um bom professor será capaz de analisar o tempo necessário para a mudança técnica de cada aluno, o que leva duas semanas de trabalho intensivo para alguns, poderá levar um mês para outros, dependendo do potencial, dedicação e interesse de cada aluno.

A Teoria de Aprendizagem de Kaplan contribui para uma verdadeira compreensão racional dos mecanismos úteis e precisos. Na fala do Ms. Fernando Müller vê-se que:

A Teoria de Aprendizagem de Kaplan é completamente voltada para o racional... Antigamente se achava que para se tocar bem piano era necessárias horas de repetições meramente mecânicas, que não passava de um estudo muscular. Hoje se sabe que o aprendizado se dá durante estas repetições e não por causa delas... A teoria de Kaplan busca compreender os fatores físicos e psicológicos que permitam sua melhor realização segundo os critérios de: coordenação e controle, e facilidade de aprendizagem.

As técnicas e conceitos, assim como a motivação, são fundamentais para um bom desempenho da aprendizagem pianística. Dessa forma, percebe-se o quanto são importantes às práticas e experiências vivenciadas, pois elas ajudam a “moldar” o indivíduo.

Para Kaplan, outros fatores influenciaram no controle motor do indivíduo, a afetividade e cognição, a capacidade de concentração e raciocínio que deve haver plena conscientização do cérebro como centro de comando para todas as atividades motoras no processo de produção, qualidade e imaginação de som. Há uma necessidade vital da atuação do cérebro, pois só por uma grande força subjetiva, poderemos sentir a sensação de peso de que necessita o braço para igualar os dedos, e maneira equilibrada e satisfatória. (SILVA, 1951)

Em nossa pesquisa utilizamos o método qualitativo que segundo Michel Hiollent:

Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma de experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias. (HIOLLENT, 2005)

Desde o início do contato com o piano, o aluno deve desenvolver suas habilidades e potencialidades junto ao professor, das correções à execução, principalmente assimilar as orientações ao nível de consciência e domínio. Não havendo esta relação, o aluno tenderá a repetir de forma errada e com defeito qualquer peça musical. A boa aplicação neste processo biológico, como a maturação, e psicológico, como a motivação, permitirá movimentos corretos de mão, braço, dedo, etc.

Kaplan acreditava que todo indivíduo carrega em si, potencialmente, desde seu nascimento um enorme “armazém” onde se encontra estocado um vasto repertório de movimentos de flexão, extensão, etc., que lhe permitirão interagir com o meio ambiente onde se encontra inserido no sentido de transformá-lo, adequando-o às suas necessidades e fins. Por mais que se estimule um artifice prático acreditamos que o ser humano é capaz de desenvolver todo e qualquer tipo de habilidade desde que esteja dentro do seu processo de maturação e que seja

estimulado para tal.

As descrições neste trabalho levam-nos a acreditar que é possível compreender e aplicar a fisiologia dos movimentos psicomotores apresentados por Kaplan. E por isso, recomendamos para os docentes e discentes que desejam utilizar a aprendizagem pianística como ferramenta, na perspectiva de que “O artista nasce feito. O ser humano não tem aptidões, e sim potencialidades!” – José Alberto Kaplan. E que sejamos instrumentos da arte, e não meros executantes em busca para boa qualidade e desempenho.

Referências bibliográficas

- HIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 14ª edição. Cortez. 2005
- KAPLAN, José Alberto. Reflexões sobre a técnica pianística. Movimento João Pessoa. 1966.
- KAPLAN, José Alberto. Teoria Da Aprendizagem Pianística: Uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985.
- RICHERME, Claudio. A técnica pianística: *uma abordagem científica*. AIR Musical. São João da Boa Vista, SP. 1997
- SILVA, Aracy de Lima Coutinho Pereira da Silva. Da igualdade dos dedos nos principais elementos da técnica pianística. Tese ao curso de Livre Docente de Piano da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. 1951, p 57.
- OLIVEIRA, Emília Gonçalves de. Universidade do Brasil, Escola de Música. A técnica pianística. Rio de Janeiro. 1958. 16 p.
- F. Emery. Piano sem mestre, *noções teóricas e práticas para o aprendizado do piano*. Tecnoprint. S.A. (1977, p133)
- PÓVOAS, Maria Bernadete Castelan, PONTES, Vânia Eger. **Técnica pianística e coordenação motora: Relações interdisciplinares com vistas à aprendizagem motora**. Florianópolis. 1999. 8p. Projeto de pesquisa. Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Estudo Sobre a Rotina e as Experiências do Coral da EMUC

Valquiria Freitas de Vasconcelos Araujo
Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri
quirinha_93@hotmail.com

Carlaízes Borges Gonçalves
Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri
carlaizes.musica@gmail.com

Márcio Mattos Aragão Madeira
Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri
mmttos@gmail.com

Resumo: Este trabalho propõe um estudo sobre a rotina do Coral da EMUC - Escola de Música da UFC - Cariri, apresentado através da análise de seu repertório e sua inserção na comunidade caririense, a partir da sua atuação como difusor cultural, proporcionando aos alunos do Campus da UFC - Cariri, assim como aos cidadãos da região, o acesso ao aprendizado da voz cantada através de atividades coletivas. Apresenta também, de forma sucinta, algumas características do espetáculo sobre Chico Buarque e suas composições musicais para o teatro, denominado “Canções do Palco Brasileiro” e o que foi feito para que esse objetivo fosse alcançado.

Palavras-chave: Coral, EMUC, Chico Buarque.

Introdução

O Curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Ceará/UFC - Campus Cariri foi criado em 2010, sendo o único curso da área de artes neste campus. Entre as atividades de ensino musical do curso encontra-se o Coral da Graduação, oriundo de uma disciplina obrigatória. Este, porém, não tem como objetivo principal uma atuação artística, sua finalidade é o estudo e a discussão do conteúdo programado para as disciplinas Técnica Vocal e Canto Coral, prevista para os quatro primeiros semestres do curso.

Contudo, com a criação da Escola de Música da UFC – Cariri (EMUC), um Programa de Extensão, foi criado em setembro do mesmo ano o CORAL DA EMUC, que deu acesso aos “estudos da voz e do canto” às pessoas da comunidade caririense. O grupo também é integrado por estudantes do Curso de Música da UFC – Cariri, o que possibilita a integração entre a comunidade e o estudo acadêmico da música. Essa integração proporciona a troca de experiências e a produção de conhecimento.

Uma das propostas previstas no projeto inicial do CORAL DA EMUC é que o mesmo torne-se o Coral Oficial da UFC - Cariri, pois, a principal dificuldade que o Coral da Graduação tem enfrentado, funcionando com esta obrigação, é atender as demandas de apresentações e a conciliação com as atividades regulares da graduação. O CORAL DA EMUC, ao se tornar o Coral da UFC Cariri, não se desvinculará do Programa EMUC e nem da Graduação e isso possibilitará uma articulação direta entre a graduação e a extensão. Na Graduação contribuirá com disciplinas como técnica vocal, canto coral, harmonia, regência, entre outras e, na extensão, estará presente nas diversas atividades existentes no Campus, tais como reuniões da diretoria, assembleias estudantis, Feira das Profissões, SEMU - Semana de Educação Musical da UFC, Semana da Voz, datas comemorativas (Carnaval, Natal, etc). Dessa forma, o CORAL DA EMUC funcionará como difusor cultural, com possibilidades de funcionamento de laboratório de formação artística, dando oportunidade de atuação na área do canto aos integrantes do grupo, sem interferir no desenvolvimento curricular do Curso de Música da UFC – Cariri. Além disso, desempenhará um

importante papel social no semiárido cearense, ao formar futuros músicos e professores de música, juntamente com agentes no âmbito cultural, para formação estética e de gosto.

Conforme Mathias (1986, p. 22) “o coral, como um instrumento dinâmico do fenômeno social que está em constante transformação, busca sempre uma identidade com valores significativos: 1) valorização da própria individualidade; 2) valorização da individualidade do outro; 3) e o respeito às relações interpessoais.” Além disso, os conhecimentos adquiridos pelos participantes do coral influenciam na apreciação artística e na motivação pessoal de cada um, independentemente de sua faixa etária ou de seu capital cultural, escolar ou social (FUCCI AMATO, 2007). Por este motivo considera-se o projeto de extensão Coral da EMUC uma atividade importante para o curso, o campus e a região.

Metodologia

Este trabalho tem como metodologia a observação participante, já que os autores vivenciam as atividades do grupo regularmente e é sobre isso que se está escrevendo: a rotina do grupo. Além disso, utilizamos também bibliografia específica da área de Canto Coral e Técnica Vocal, além de entrevistas com os participantes do coral.

O grupo iniciou suas atividades há cerca de um ano, sob a regência do Professor Me. Márcio Mattos (coordenador do Curso de Música da UFC - Campus Cariri), com um total de quarenta pessoas inscritas, das quais faziam parte pessoas da comunidade caririense que tinham de certa forma contato e interesse pela música e, também, os graduandos do curso de Música e de outros cursos da UFC - Cariri. Seus ensaios e reuniões ocorriam uma vez por semana, durante as tardes de quinta-feira, das 16 às 18 horas, em um espaço reservado (Galpão do Curso de Engenharia Civil da UFC - Cariri), porém, inadequado para essa prática musical, devido à estrutura física do prédio que não estava adaptada para uma atividade musical. Para se obter um melhor desempenho vocal, os coralistas necessitam de recursos, tais como: 1) revestimento interno adequado no local de ensaios; 2) climatização do espaço; 3) disponibilidade de instalações que permitam o uso de aparelhos eletroeletrônicos como o teclado, imprescindível para a fixação das melodias e execução dos exercícios de técnica vocal (aquecimento, percepção, entre outros) inerentes ao grupo.

Um dos propósitos do coral é trabalhar o canto profissional e repertórios populares e eruditos, tanto quanto buscar uma boa interação entre a comunidade local e a comunidade acadêmica, a fim de promover e divulgar a atividade musical já atuante na região do Cariri. A princípio, o trabalho foi introduzido com o estudo e conhecimento das técnicas que auxiliam no desenvolvimento do coral, como exercícios de relaxamento, respiração, ressonância, afinação, articulação, percepção sonora, etc., além de dinâmicas para encorajar e fortalecer o relacionamento entre os componentes do coral. Sabe-se que “o homem carrega dentro de si seu instrumento: é ele INSTRUMENTO E INSTRUMENTISTA. Para cantar ou falar bem, com boa voz, é preciso, antes de tudo, que o instrumento (a voz) esteja em condições ideais de uso: afinado, aquecido, bem preparado” (MATHIAS, 1986, p. 36). O repertório inicial foi escolhido com base na dificuldade de execução. As atividades iniciaram com canções simples, cantadas a uma, duas e, posteriormente, mais vozes, sempre buscando oferecer ao grupo um repertório adequado ao nível técnico dos integrantes, já que no grupo havia pessoas com experiência na área, bem como pessoas sem conhecimento prévio de canto, o que exigiu do regente dinamismo e altruísmo.

O grupo teve sua primeira atuação em dezembro de 2010, ao cantar junto com o coral da graduação, na apresentação de encerramento das atividades semestrais. O coral prosseguiu suas atividades em 2011, no mesmo dia e horário, porém, não mais no campus da UFC. Devido à falta de espaço para a realização dos ensaios, o coral transferiu-se para o “Núcleo de Arte, Educação e Cultura Marcus Jussier” localizado no centro de Juazeiro do Norte,

porém, ainda inadequado para as atividades do grupo¹⁵⁶. Esse fato contribuiu para a evasão de parte do grupo, principalmente, os alunos da UFC, que tinham dificuldade para chegar ao local dos encontros, já que os horários de aulas e trabalhos de alguns não permitiam que se deslocassem em tempo hábil. Ciente dessa realidade e pensando que, como projeto de extensão o coral também deveria atender aos alunos da UFC, o regente buscou um novo direcionamento, guiando o grupo, nesse momento, de volta ao Campus.

Em melhores condições para a realização dos ensaios, o grupo reiniciou suas atividades em 2011.2 com uma proposta mais ousada: preparar para o final do ano um recital inspirado na obra teatral de Chico Buarque, a partir do repertório das peças Calabar, Roda Viva, Gota D’água e Ópera do malandro. As músicas das peças foram escolhidas para direcionar a preparação da apresentação, que vai exigir dos coralistas, além da voz educada, a interpretação corporal, instigando-os a participar do grupo mais assiduamente e com mais responsabilidade.

Depois, com a aquisição de salas para o Curso de Música da UFC - Cariri, todas as atividades referentes ao Programa EMUC que aconteciam no espaço “Marcus Jussier”, Juazeiro do Norte, foram transferidas para a UFC - Cariri e, com elas, as atividades do CORAL DA EMUC. Infelizmente o problema da evasão se repetiu, pois muitos componentes do grupo não podiam se deslocar para o Campus da UFC - Cariri. Alguns do primeiro grupo voltaram a frequentar o coral e suas atividades, assumindo novamente o compromisso com o projeto e, por conseguinte, com o espetáculo vindouro.

Resultados e discussão

É visível, a cada ensaio, o crescimento, tanto artístico quanto técnico, dos componentes do coral. Se comparado ao início do trabalho do projeto de extensão, é possível perceber o quanto a dinâmica do coral foi crescendo, tornando a relação regente-coral e intercoralistas mais firme e produtiva. O preparo para a apresentação do recital sobre Chico Buarque tem impelido todo o grupo a atingir esse alvo.

A maioria dos grupos de canto coral (cerca de 90% no mundo todo em 1980) se diz amador, em contraposição aos grupos profissionais, que são aqueles em que os cantores são contratados e tem o canto coral como trabalho. [...] Nesta perspectiva, o canto coral pode ser considerado segundo a sua natureza profissional ou amadora, sem juízo de valor qualitativo. Os coros amadores, longe de serem tecnicamente inferiores aos profissionais, são mantidos por universidades, escolas, particulares, músicos, fundações e empresas.” (WIKIPEDIA, 2011)

Seguindo essa visão, grosso modo, o CORAL DA EMUC se encaixa in lócus amador, apesar de não ser inferior a nível técnico. Há certa diversidade, em parte, no fato de o grupo ser formado por alunos da Graduação e da comunidade caririense, que possuem conhecimento informal de música, bem como as que nunca tiveram contato com a mesma.

O espetáculo sobre as músicas de Chico Buarque aconteceu no dia 01 de dezembro de 2011. Foi definido que haveria duas apresentações, uma de manhã e outra à noite. Todos usaram o preto como cor uniforme. Uma informação interessante a ser acrescentada é que os próprios coralistas foram ao encontro do público presente no campus. A apresentação se deu através do cânto e dos solos, acompanhados por um instrumental composto por um piano de cauda, um violão e percussão suave. Entre as músicas interpretadas pelo coral, foi apresentado o contexto histórico das peças, através de falas interpretativas. A apresentação teve uma belíssima repercussão, que resultou no 156 É importante lembrar que o espaço físico para se realizar atividades musicais deve atender exigências mínimas. O local citado, quer dizer, o Núcleo de Arte, Educação e Cultura Marcus Jussier é um espaço interessante, bem localizado e pertencente à Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte, mas, no momento apresentava um sério problema de gestão.

rápido crescimento do grupo, que na época dispunha apenas de vinte e duas pessoas, agora conta com cerca de setenta pessoas.

Assim, como foi afirmado antes, o crescimento dos coralistas é notório, e isso se dá através do ensino que é passado durante os ensaios e, também, pelo comprometimento (necessário) dos mesmos com o coral e com suas atividades. É importante notar também que, devido à participação dos alunos da graduação em música no CORAL DA EMUC, compartilhando seus conhecimentos com os integrantes oriundos da comunidade ou de outros cursos da UFC, o coral apresenta um desenvolvimento que, de certa maneira, pode-se considerar razoável para o pouco tempo em funcionamento e para a quantidade de problemas que surgiu.

Conclusão

Em síntese, este trabalho apresenta a rotina de um coral de extensão, seus objetivos e sua interação com a comunidade da região. É importante ressaltar que esse grupo visa difundir a prática de canto coletivo, bem como valorizar, com essa atitude, a música em geral.

Conclui-se que, para o bom rendimento do coral, as atividades sejam realizadas em um espaço físico adequado. As mudanças de local de ensaio e, muitas vezes, a saída dos coralistas, prejudicam o desempenho do grupo, mesmo com a participação dos alunos da Graduação, que contribuem bastante para o crescimento técnico do coral.

Todavia, apesar das mudanças ocorridas, o CORAL DA EMUC continua suas atividades/ensaios com um bom desempenho, se preparando para os recitais que acontecerão futuramente.

Referências

FUCCI AMATO, Rita. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica.**

Opus Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

MATHIAS, Nelson. **Coral: Um canto apaixonante.** Editora MusiMed, Brasília, 1986.

MATTOS, Márcio. **Projeto de Extensão do CORAL DA EMUC.** UFC, Juazeiro do Norte, 2010.

WIKIPEDIA. Verbete. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Canto_coral]. Acessado em 4 de setembro 2011.

Experiência na Organização da VI SEMU Múltiplos Conhecimentos em Educação Musical

Juliany Ancelmo Souza

Universidade Federal do Ceará- Campus Cariri

julianysouza.musica@gmail.com

Francisco Assis da Luz Oliveira

Franfb21@gmail.com

Universidade Federal do Ceará- Campus Cariri

Márcio Mattos

marciomattos@marciomattos.com

Universidade Federal do Ceará- Campus Cariri

Resumo: O presente trabalho relata a nossa experiência na comissão da organização da VI SEMU (Semana de Educação Musical) na UFC Campus Cariri. Este evento propicia o desenvolvimento musical por meio de cursos, oficinas, palestras e apresentações artísticas envolvendo a participação dos estudantes de música e a sociedade em geral, promovendo uma permuta de saberes musicais. Formando uma construção de conhecimentos musicais e culturais, por se tratar de um aperfeiçoamento coletivo para os futuros professores de música, a SEMU oferece aperfeiçoamento musical do povo da região do Cariri, por meio de técnicas musicais. Nosso objetivo é divulgar este evento e mostrar a nossa aprendizagem adquirida na participação ativa durante os procedimentos necessários para a sua realização.

Palavras-chaves: Organização de evento, SEMU, Educação Musical.

Introdução

O Cariri é uma região rica na cultura musical e tradicional no estado do Ceará. Diante deste fato a criação do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará/UFC - Campus Cariri no ano 2010 tem uma significação muito importante para o maior desenvolvimento da atividade musical na região. As expectativas a partir da criação do curso não são encaminhadas apenas para a formação de professores de música bem qualificados, mas também para o trabalho de preservação e difusão das músicas de tradições locais e fomento de todas as atividades musicais com rigor e responsabilidade.

No desenvolvimento dos trabalhos deste novo curso no Campus Cariri, a criação do Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música é de grande importância. Através do PET, alunos bolsistas realizam um amplo leque de atividades tendo participação ativa na organização de eventos como a SEMU, visando aproximar a Universidade da Comunidade. Este evento nos oportuniza a adquirir experiência com os artistas da terra, que trabalham de maneira intuitiva e empírica utilizando a oralidade, sem ter a oportunidade de aperfeiçoar suas aptidões em escolas especializadas.

Problematização

A Associação de Amigos do Coral da UFC promoveu no ano de 2003, a primeira Semana de Educação Musical em Fortaleza, durante quatro edições, até o ano de 2008, o evento ficou sob a sua responsabilidade. A partir da quinta edição, em 2010, passou a ser realizada anualmente pelo Curso de Educação Musical da UFC de Fortaleza. Durante esta edição do evento foi acertado que no ano seguinte o mesmo seria realizado pelo Curso de Música - Licenciatura do Campus Cariri. A intenção era variar os locais das edições da SEMU para ser realizada onde funcionam os cursos de música da mesma instituição.

Esta semana tem por objetivo difundir o ensino de música para os executantes musicais e também promover uma interação com os alunos do curso de música, o público participante que aprecia a música e todos os interessados que desejam aprender algo nesta área. A música como parte da vida humana, exige a contribuição do educador musical para o desenvolvimento técnico pedagógico musical dos interessados, para o aprimoramento das suas aptidões. Relacionar a música com a realidade social faz parte da função do educador musical:

A música é uma das manifestações culturais que sempre esteve presente na vida do homem. Para que possa compreender a importância da música e o papel do educador musical na sociedade contemporânea, deve-se abordar, primeiramente, a relação entre a música e o homem, bem como, a música na sociedade. (CRUVINEL, 2005, p.47).

Atualmente há discussões sobre a necessidade de se ampliar a formação acadêmica através da participação em atividades extraclasse. O projeto pedagógico do Curso de Música Campus Cariri inclusive incentiva a participação do aluno neste tipo de evento, oferecendo créditos em troca de carga horária. Neste sentido, promovemos uma discussão, a partir de um relato de experiência na organização e participação da VI SEMU - Semana de Educação Musical da UFC, para tentar responder o seguinte questionamento: até que ponto o evento em questão contribui de maneira efetiva para a formação que se pretende dos atuais licenciandos em música?

Como forma cumprir as exigências da Universidade, aprimorar os conhecimentos musicais e também por sermos bolsistas do PET Música participamos de todo o processo de organização desta VI SEMU, com a responsabilidade de desenvolver-la com eficiência, adquirindo assim experiência necessária para realização de outros projetos similares direcionado a nossa carreira profissional. Para Silvino (2007, p.286) “O conhecimento nos faz ter consciência daquilo que fazemos, e aquilo que fazemos passa a ter consistência histórica.” Essa passagem reforça o quanto é importante desenvolver com discernimento e ter consciência daquilo que estamos trabalhando.

A VI SEMU

A VI SEMU foi realizada nos dias 23 a 27 de maio de 2011. A abertura no auditório da UFC Campus Cariri, em Juazeiro do Norte estado do Ceará com a presença dos professores da mesma instituição dos três campi Cariri, Fortaleza e Sobral. O coral da primeira turma do Curso de Música- Licenciatura do Campus Cariri, nesta época o terceiro semestre, abriu o evento. Em seguida, houve o lançamento do livro das professoras Ma. Izaíra Silvino (aposentada da mesma instituição) e Dra. Francisca Pereira dos Santos “Fanka”, do curso de biblioteconomia da UFC Cariri, intitulado *Sons e Afetos*, volume um, com relatos de encontros pedagógicos da primeira turma do curso de Licenciatura em Música desta região do Cariri, mais especificamente da disciplina Cultura e Antropologia Musical. No termino da abertura foi apresentada a FANMOSA¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Fanfarras Moreira de Sousa da cidade de Juazeiro do Norte. O regente é o aluno do curso de música, do Campus Cariri Alexandre Magno.

No Campus não havia espaço físico para a realização do evento, portanto, este foi realizado na cidade do Crato, mais precisamente nas salas da Paróquia da Igreja da Sé, na Escola de Música Maestro Azul e no Teatro Municipal Salviano Arrais.

Através da VI SEMU, alunos e professores do curso adquiriram conhecimento didático, tanto formal como informalmente. **Formal** através do conteúdo programático do evento e **informal** pelo próprio contato entre os professores e os alunos de ambos os três campi, promovendo os laços de amizade que trocaram conhecimentos em múltiplos contextos.

A participação dos alunos do curso mencionado, especificamente os bolsistas do PET Música foi essencial para obter uma organização do evento. Pela avaliação que fizemos o evento foi realizado com sucesso. Destacamos a realização das oficinas de música, pois não são apenas uma simples forma de repetição como afirma a seguinte citação.

Na oficina, a música não é tomada como pronta, a ser construída pela ação do aluno, sendo o material básico desse processo o próprio som, de modo amplo, e não mais as notas ou elementos musicais convencionais, como no ensino tradicional. (PENNA, 2010, p. 27).

As oficinas ministradas foram: Sopro (Marco Antonio Toledo), Cordas Friccionadas (Joana D'arc Almeida), Canto Coral (Simone Santos), Teclado (Guillermo Tinoco) e Violão (Marcelo Mateus), todos citados são professores da UFC de Sobral como também a participação de Catherine Furtado da UFC Fortaleza, quem realizou a oficina de percussão.

Os minicursos foram: **Pesquisando Música na Escola**, com a professora Dra. Carmen Coopat (UFC) visitante estrangeira bolsista da CAPES; **Editoração de Partitura**, com o Prof. Dr. Elvis Matos; **As Novas Tecnologias e a Educação Musical**, com o Prof. Dr. Gerardo Viana; **A Educação Musical Infantil Criança, as Propostas de Ação e a Reflexão**, com o Prof. Leonardo Borne UFC Sobral e **Introdução à Gravação Digital**, com Ibbertson Nobre aluno bolsista do MAPEAMUS¹⁵⁸.

As mesas redondas foram: **Vida Acadêmica e Universidade: Uma trajetória de Formação Musical**, com o Professor Dr. Gerardo Viana, e o Professor Dr. Elvis Matos da UFC Fortaleza; **Projetos de Formulação Musical no Cariri** com o professor Di Freitas da Orquestra Armorial e Alemberg Quindis da Fundação Casa Grande de Nova Olinda.

Foram ministradas duas palestras que aportaram experiências obtidas pelos professores durante seus trabalhos na Europa. Neste sentido o professor Dr. Marco Antonio Toledo, se referiu “A Educação Musical das Bandas de Música da França e das Possíveis Aplicações”. A professora Dra. Carmen Coopat dissertou sobre “Técnicas e Didática do Ensino da Música na Espanha Atual”.

As palestras foram focadas em relação à forma de transmissão musical em múltiplos contextos, em prol da educação musical, favorecendo a população uma oportunidade de esclarecimento na área.

Todo esse acúmulo de experiências colocado em função da comunidade estudantil, docente e dos músicos de todos os ramos que participaram do evento, constituiu um grande ganho para o crescimento da atividade musical no Cariri.

Os alunos da primeira e segunda turma do Curso de Música apresentaram desempenho musical nos intervalos das oficinas e palestras, contribuindo ao lazer e o entusiasmo juvenil do evento.

O encerramento da VI SEMU ocorreu no dia 27 de maio de 2011, com o resultado de todas as

158 Projeto de extensão Mapeando Espaços e realizando Ações Musicais no Cariri Cearense, do professor e coordenador do curso de música UFC Cariri, contendo oito bolsistas.

oficinas, apresentando o repertório das músicas trabalhadas em sala de aula no palco do teatro municipal da cidade, com a presença do Magnífico Reitor da UFC, Dr. Jesualdo Pereira Farias, junto a presença de todos os participantes e de um público grato e entusiasta.

Participação Ativa

Os autores deste trabalho participaram ativamente nas comissões de infra-estrutura, transporte, oficinas, minicursos e artística. Os trabalhos desenvolvidos nesses setores nos concederam experiência nos procedimentos de cada função estabelecida pelos professores do Curso de Música: Márcio Mattos, Robson Almeida, Marco Antonio Silva, Weber dos Anjos, Claudio Mappa, Ítalo Rômulo, Isaura Rute Gino e Josimeire de Medeiros.¹⁵⁹

Em qualquer evento desta natureza ocorrem imprevistos e neste não foi diferente. Na programação artística trocamos apresentações que foram canceladas de última hora.

Na comissão de transporte desempenhamos no primeiro dia a responsabilidade de transportar a FANMOSA; a orquestra Armorial do regente, professor, músico e compositor Di Freitas, que faz um trabalho com jovens transmitindo música através de rabeças, construídas por ele e que teve a participação de Expedito Caboclo, e a banda de música da EMUC (Escola de Música no Campus Cariri), cujo regente é o professor Robson de Almeida da UFC Cariri. Durante todo o evento o transporte estava disponível para os participantes e convidados no deslocamento das atividades do evento.

Também enfrentamos problemas com o espaço físico, pois no penúltimo dia o teatro Salviano estava reservado para outro evento e, de última hora tivemos que deslocar o pessoal para o auditório da paróquia da igreja da Sé.

Durante a VI SEMU o trabalho foi constante, principalmente pela nossa disposição de trabalhar com todos os convidados, fazer os trabalhos específicos como organização do espaço físico, estar a todo o momento a disposição dos professores e também aprender com as oficinas observando as orientações dos ministrantes.

A participação de todos construiu uma nova visão para nossa trajetória acadêmica, uma transformação que deve ser estimulada constantemente em prol da educação do ensino da música.

As grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música no século XX, e o estado do pensamento de alguns deles mostrará claramente que elas estão presentes, algumas vezes como próprio motivo da proposta e, em outras, participando dos conteúdos, metas e estratégias de ensino. (FONTERRADA, 2005, p.109).

Nesta experiência adquirimos discernimento em relação à organização de um evento relacionado à música. As possibilidades de imprevistos foi uma experiência marcante na qual será uma forma de compreender o quando é necessário trabalhar para o crescimento humano, através da música envolvendo a cultura.

Acreditamos que VI SEMU realmente contribuiu para o desenvolvimento dos participantes e, principalmente, para nós que estivemos trabalhando na organização. Neste evento o nosso objetivo foi trabalhar para aperfeiçoar nossos conhecimentos. Uma forma de construção musical na região do Cariri formando educadores de qualidade.

159 Atualmente está trabalhando no Instituto Federal do Ceará Campus Juazeiro do Norte.

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. (BELLOCHIO, 2003, p.21)

A semana de Educação Musical nos possibilitou uma visão mais ampla na área artística existente nesta região, na qual não tínhamos tido oportunidade de conhecer até aquele momento. Transmitir a educação musical para um público que necessita de esclarecimentos através de um estudo técnico junto com o conhecimento adquirido pelos seus antecessores.

Um fator importante também é a junção de troca múltipla de estratégias pedagógica de aprendizagem no ensino de música. Através disso, desenvolver a criatividade e a sensibilidade para a percepção musical partilhando experiências durante a nossa história de vida acadêmica. Estas características nós vamos acolher e aprimorar para ser transmitida para os nossos futuros alunos.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical**: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social**. Goiania: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

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

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**, 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVINO,... **Ah, se eu tivesse asas...**: Fortaleza. Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE A DISTÂNCIA À ATUAÇÃO NO ESTÁGIO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB/UFSCAR

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

RESUMO: O curso de formação continuada “*Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de arte*” objetiva proporcionar aos professores de Arte da educação básica uma oportunidade de formação a distância que os capacitem a compreender e atuar efetivamente junto à proposta de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). No curso, além de serem preparados para receber e acompanhar os estagiários do referido curso ao longo do ano letivo de 2012 nas escolas, os professores de arte serão convidados a participarem de atividades formativas permanentes a distância, por meio de leitura, trabalhos conjuntos, discussões temáticas acerca de seus interesses, curiosidade e/ou necessidades formativas. O trabalho ocorrerá a distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem “*moodle*”, sendo ofertado por meio do Portal dos Professores da UFSCAR.

Palavras chave: Formação continuada de professores de arte; Estágio em Educação Musical, Educação a distância.

Introdução

Neste ano de 2012, a Coordenação de Estágio de Educação Musical da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de São Carlos apresenta a segunda edição do curso de formação continuada a distância “*Refletindo sobre o estágio em educação musical na educação básica: uma proposta de formação continuada de professores de arte*”. A proposta formativa objetiva proporcionar aos professores que lecionam os conteúdos da área de artes nas escolas públicas e/ou privadas de educação básica uma oportunidade de formação continuada a distância que os capacitem a compreender e atuar efetivamente junto à proposta de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB/UFSCAR.

A formação continuada tem sido reconhecida como relevante ao desenvolvimento e à qualificação profissional dos profissionais da educação (QUEIROZ; MARINHO, 2007; FUSARI, 1992; MIZUKAMI et al. 2002; NOVOA, 1995; FILHO, 2007; GATTI, 2008; TARGAS, 2003; entre outros.). Em função também do impacto desse tipo de formação à qualidade do ensino, constata-se um crescente número de ações formativas de caráter contínuo de professores. A UFSCAR é uma das instituições pioneira no país na formação de professores na modalidade à distância, sendo reconhecida no território nacional pela qualidade de suas ações.

A formação continuada, nos dias atuais, é amparada legalmente (ver Brasil, 2009, Artigo 63, inciso III), sendo de responsabilidade dos institutos superiores de educação a manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2009). Não obstante o Artigo 87, parágrafo 3, inciso III da LDBN aponta que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 2009). Gatti (2008) tece algumas considerações sobre a educação a distância, as quais auxiliam no entendimento de sua importância:

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

Considerações gerais sobre o estágio em educação musical

As atividades práticas de estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância da UFSCAR podem ser realizadas em instituições de ensino reconhecidas socialmente pelo trabalho realizado, que possuem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica e que desenvolvem e/ou aceitam receber estagiários de educação musical. Nas disciplinas de estágio do referido curso, minimamente, os discentes precisam desenvolver semanalmente 01 hora de estágio em escolas de educação básica a escolher a cada uma das 4 disciplinas de estágio obrigatório do currículo, além de 03 a 05 horas a serem cumpridas em locais a escolher pelos alunos. Verifica-se que os alunos optam por desenvolverem suas horas semanais de estágio quase que totalmente em escolas de educação básica nas regiões das cidades polos do curso de licenciatura ou nas localidades onde residem. Essa última opção ocorre quando os acadêmicos moram em cidades muito distantes dos polos e a Coordenação de Estágio permite a realização do estágio. As cidades polos do curso são: Itaquí (RS), Jales (SP), São Carlos (SP), Barretos (SP), Itapetininga (SP) e Osasco (SP).

Tendo em vista que nas regiões dessas cidades há um número muito pequeno de professores com formação específica em educação musical atuando nos espaços escolares, a Coordenação de Estágio em Educação Musical buscou através da formação continuada a distância possibilitar aos docentes que lecionam arte o acesso e a compreensão de assuntos relacionados ao funcionamento do estágio, ao papel dos estagiários e supervisores de estágio das escolas, a conhecimentos musicais, entre outros.

O curso de formação continuada é desenvolvido no Portal dos Professores da UFSCAR. O Portal dos Professores é um programa institucional que possui uma plataforma de formação de professores a qual utiliza *softwares* e ferramentas adequadas às ações de ensino na modalidade a distância. O Portal dos Professores da UFSCAR busca fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa a atender professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais.

Sobre a inscrição no curso

A divulgação da proposta formativa ocorreu via carta impressa a todas as secretarias/diretorias de educação e as escolas da rede municipal e estadual de educação das regiões das cidades onde a UFSCAR possui seus polos, entre janeiro a março de 2012. Essa medida foi tomada no ano de 2011. Contudo, no ano de 2012 obtivemos um número superior de inscritos.

Para concorrer às vagas do curso, o professor interessado necessitou se cadastrar no site do Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br) e se inscrever no curso, preenchendo um questionário online. No total, 214 docentes se inscreveram no curso. Os questionários foram avaliados pelos integrantes da equipe da Coordenação de Estágio de Educação Musical. Os critérios para a seleção dos docentes foram: 1. Atuar em escolas de educação básica da região das cidades polos, ensinando arte, independente do tipo de formação profissional; 2. Aceitar receber e acompanhar um ou mais estagiários da área de educação musical em seu local de trabalho; 3. Ter sido indicado por algum aluno do curso por já acompanhá-lo no estágio, independente da cidade de sua escola.

Tiveram prioridade na seleção, os professores inscritos que foram indicados pelos estagiários e aqueles que concluíram com sucesso o curso no ano de 2011. Até este momento, cento e trinta e nove (139) professores foram aceitos e realizam o curso. O curso poderá receber novos professores até o final do mês de abril, tendo em vista possíveis novos campos de estágio a serem assumidos pelos estagiários.

Sobre a proposta de formação continuada a distância

A proposta formativa faz uso do ambiente virtual de aprendizagem *moodle*¹⁶⁰ e quase todas as suas ferramentas de ensino e aprendizagem: fórum, envio de atividade, diário, enquetes, questionário, e-mail interno e chat. No curso são desenvolvidas atividades individuais e coletivas, semanais, quinzenais e/ou mensais, dependendo do tipo de conteúdo e ação proposta. Os professores cursistas deverão se dedicar, em média, 4 horas semanais no curso.

A partir das ações formativas coordenadas e desenvolvidas na UFSCAR, é possível compreender que o *moodle* é um *software* de fácil programação, mas de difícil emprego quando não se tem clara a concepção de formação de professores que guiará uma proposta formativa. Logo, a utilização de ferramentas para o ensino a distância precisam ser amparadas por formas de agir e pensar condizentes àquilo que os formadores defendem. A equipe deste curso possui a ideia de que a formação continuada dos docentes é algo constante ao longo da carreira docente e não somente atrelada a uma etapa formativa ou a um curso específico. E, que à docência, é necessário a construção de uma base de conhecimentos pelos docentes desde o início ao final de sua carreira profissional. Sobre esse assunto, Mizukami (2004, s/n) destaca:

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

Ainda, à docência na área de música é essencial uma gama de conhecimentos específicos para os professores de arte das escolas, tanto para orientar uma ação de estagiário quanto para realizar tal ensino na prática. Por esse motivo, o curso buscará tratar de alguns poucos assuntos que consideramos essenciais, em um primeiro momento, a compreensão da música, como fenômeno cultural das sociedades. Logo, há um reconhecimento dos limites e possibilidades desta proposta de formação continuada à formação dos professores de arte. Para maior compreensão, questiona-se: Para formar um professor específico em música são necessários 04 anos de formação em um curso

160 De acordo com o site oficial do *software*, “O Moodle é um Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado eficazes”. Retirado do site oficial <http://moodle.org/> em 15 de abril de 2012

de licenciatura. Logo, teria este curso de 120h “qualificar” um professor sem ou com pouca formação musical a compreender a complexidade da gama de conhecimentos musicais e como ensiná-los? Obviamente que a resposta é negativa e afirmamos que esse não é o objetivo deste curso de formação a distância.

Outro ponto a ser destacado no curso é com relação à reflexão sobre as práticas profissionais dos professores e as trocas de informações diversas sobre como realizam o ensino de arte nas escolas e trabalham com seus estagiários. Concebe-se, nesta proposta formativa, que a reflexão crítica sobre episódios reais ocorridos é essencial à ampliação dos conhecimentos sobre o ensino por parte dos professores. Nesse aspecto, o tema “como o ensino de arte e de música tem sido desenvolvido nas escolas” é central nas discussões das atividades. Assim, as atividades desenvolvidas buscam sempre trazer novas informações e oportunizar aos docentes reflexões críticas sobre suas práticas profissionais nas escolas e na disciplina de arte, em especial aos conteúdos de música. A troca de informações e o estreitamento do contato entre os professores participantes do curso tem sido uma grande vantagem em suas participações, tendo em vista que muitos atuam sozinhos nas escolas ensinando arte.

Além de serem preparados para receber e acompanhar os estagiários do referido curso, ao longo do ano letivo de 2012 nas escolas, os docentes são convidados a participarem de atividades formativas permanentes, por meio de leitura, trabalhos conjuntos, discussões temáticas acerca de seus interesses, curiosidade e/ou necessidades formativas. Fora os assuntos escolhidos pela equipe da Coordenação de Estágio, os professores podem ainda acessar e discutir temáticas de seus interesses no curso. Isso é possível, uma vez que a equipe que desenvolve o curso abre espaço para os professores trazerem à tona assuntos de seus interesses formativos, bem como possibilita o acesso a materiais didáticos de alta qualidade, a serem produzidos pela equipe do curso ou outros encontrados na internet, para maior compreensão e discussão dos mesmos. Desse modo, o entendimento das funções de cada um da equipe é mais ampla do que aquela adotada comumente nos cursos de graduação a distância da UFSCAR.

Neste curso, os membros da equipe, tutores e professores, contribuem de forma ativa e efetiva não só no acompanhamento da realização das atividades pré-organizadas e estipuladas como obrigatórias pelos cursistas, como também na proposição de novas atividades optativas que compreendem o entendimento e discussão de assuntos pertinentes aos docentes, individualmente ou grupalmente. Todos, de forma construtiva e colaborativa, atuam na condução da proposta formativa. Essa percepção de atuação da equipe de formação é algo relativamente recente e está presente em algumas outras propostas formativas na atualidade no Brasil.

A carga horária do curso é de 120 horas. O curso é totalmente gratuito aos docentes selecionados e será desenvolvido de abril a dezembro de 2012. Ao seu desenvolvimento, contamos, além da coordenadora¹⁶¹ de estágio e da ação formativa, com 2 tutores¹⁶² virtuais e um professora¹⁶³ auxiliar de curso. Encontros entre os membros da equipe de realização do curso ocorrem semanalmente ou quinzenalmente.

Em termos de estrutura básica curso de 2012 está organizado em 5 unidades ou módulos temáticos, com duração de cerca de 2 meses cada. Os módulos são denominados a partir de um tema geral. São eles:

• **Módulo 1** – “*Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem e os professores participantes do*

161 Daniela Dotto Machado é a proponente do curso na PROEX-UFSCAR, bem como coordena a ação formativa e todas as outras ações relacionadas ao estágio em educação musical da UFSCAR, nas modalidades presencial e a distância.

162 Atuam na tutoria virtual do curso a profa. Moniele Rocha e Thais Cristina Machado.

163 Cassiana Zamitn Vilela atua como professora auxiliar no desenvolvimento do curso, acompanhando e orientando juntamente com a profa. Daniela Dotto Machado o trabalho das tutoras virtuais e o desenvolvimento dos professores cursistas na proposta formativa.

curso”. Nessa primeira unidade, os cursistas conhecerão as ferramentas do *moodle* e como elas funcionam. Além disso, por meio da ferramenta fórum, poderão se apresentar e conhecer seus colegas cursistas. Nesta etapa, ainda, elaborarão seus perfis no *moodle*, inserido um texto sobre si e uma foto.

- Módulo 2- “*Conhecendo a proposta do Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCAR*”. Nesta segunda unidade, os cursistas conhecerão a proposta de estágio em educação musical da UAB/UFSCAR e discutirão sobre as funções e importâncias dos estagiários nas escolas e de suas atuações junto a proposta de estágio.
- Módulo 3 – “*Conhecendo, pesquisando e discutindo os gêneros musicais*”. Na terceira unidade do curso, os cursistas estudarão o conceito de gênero em música, bem como conhecerão alguns dos existentes. Realizarão uma pesquisa sobre um gênero musical e dialogarão com os colegas sobre os trabalhos desenvolvidos.
- Módulo 4 – “*Conhecendo os alunos das escolas e dialogando sobre possíveis experiências musicais escolares e não escolares*”. Nesta unidade os cursistas realizarão um levantamento nas escolas sobre as vivências musicais que seus alunos possuem, bem como seus gostos musicais. Não obstante trarão à tona suas próprias vivências e gostos musicais e as discutirão com os colegas do curso.
- Módulo 5 – “*Planejando uma aula de música*”. Nesta última unidade os professores de arte planejarão uma aula de música, ou com os estagiários que recebem nas escolas ou com um colega de curso. O planejamento deverá considerar os temas tratados e as discussões realizadas ao longo do curso.

Ao final do módulo 5, haverá um período de recuperação de 30 dias aos docentes. Nesse período, os cursistas poderão realizar as atividades atrasadas a fim de concluir o curso. Isso se dá porque se reconhece a necessidade de o curso estender os prazos de realização das atividades aos participantes do curso, cuja atuação profissional nas escolas, em finais de semestres e ano letivo, é muito mais árdua.

Considerações Finais

No momento de elaboração da comunicação, o curso de formação continuada a distância se encontra em sua primeira semana de realização. Logo, não há informações muito específicas que possam ser comunicadas em relação ao desenvolvimento do curso pelos cursistas. Todavia, é possível destacar que no ano de 2012, a procura pelos professores de arte das regiões das cidades citadas anteriormente foi mais que o dobro daquela verificada ao curso do ano de 2011. Talvez, o trabalho efetuado no ano de 2011 com os professores de arte tenha acarretado maior interesse, motivação e curiosidade de outros colegas professores da educação básica em se inscreverem.

Para a UFSCAR, a procura pela formação continuada a distância é muito importante por três motivos: 1. Porque há interesse efetivo da instituição em auxiliar os professores de arte em seus desenvolvimentos profissionais; 2. Porque é reconhecida a necessidade de se estipular parcerias mais efetivas com as escolas de educação básica em prol da formação dos futuros professores educadores musicais, por meio das atividades de estágio obrigatório; 3. Porque a UFSCAR possui os recursos materiais e humanos necessários ao desenvolvimento de ações formativas continuada na modalidade a distância.

É relevante mencionar que embora o curso inicie com um número significativo de professores de arte, sabe-se que a desistência dos cursistas é algo que pode ocorrer. Isso acontece em função de vários fatores atrelados ao perfil pessoal e de atuação profissional dos docentes inscritos e selecionados. Em cursos de formação continuada a distância da UFSCAR os percentuais de desistência atingem o percentual de até 50%.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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