

XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM

I Seminário de Educação Musical do DF

I Encontro Musical Pibid-Prodocência Centro-Oeste

*"Ciência, Tecnologia e Inovação: Perspectivas
para o ensino e aprendizagem da música"*

22 a 24 de outubro de 2012

Local: Departamento de Música da UnB

ANAIS

ISBN 978-85-61539-06-1



Associação Brasileira de Educação Musical

Anais do XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM

I Seminário de Educação Musical do DF

I Encontro Musical Pibid – Prodocência Centro-Oeste

*“Ciência, Tecnologia e Inovação: Perspectivas
para o ensino e aprendizagem da música”*

ISBN 978-85-61539-06-1



Departamento de Música da UnB

Brasília, outubro de 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

REITOR

Dr. José Geraldo de Sousa Júnior

VICE-REITOR

Dr. João Batista de Sousa

DECANO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Dr. José Américo Soares Garcia

DECANO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Dr. Isaac Roitman

DECANO DE EXTENSÃO

Dr. Oviromar Flores

DIRETORA DO INSTITUTO DE ARTES

Dra. Izabela Costa Brochado

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Dr. Ricardo José Dourado Freire

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

COORDENADOR DE GRADUAÇÃO DIURNO EM MÚSICA

Eustáquio Alves Grilo

COORDENADOR DE GRADUAÇÃO NOTURNO LICENCIATURA EM MÚSICA

Ms. Alessandro Borges Cordeiro

COORDENADOR DA LICENCIATURA MÚSICA À DISTÂNCIA (UAB-UNB)

Dr. Paulo Roberto Affonso Marins

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

(Biênio 2011-2013)

PRESIDENTE

Dra. Magali Oliveira Kleber (UEL, PR)

VICE-PRESIDENTE

Dra. Jusamara Vieira Souza (UFRGS, RS)

TESOURARIA

Tesoureira

Dra. Cristiane Almeida (UFPE, PE)

Segunda Tesoureira

Ms. Vânia Malagutti Fialho (UEM, PR)

SECRETARIA

Secretário

Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB, PB)

Segunda Secretária

Ms. Flávia Motoyama Narita (UnB, DF)

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Dra. Maria Cecília Torres (IPA, RS)

Editora

Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM, PR)

Membros

Dr. Carlos Elias Kater (UFSCar, SP)

Dra. Lília Neves (UFU, MG)

Dra. Nilcéia da Silveira Protásio Campos (UFG, GO)

DIRETORIA REGIONAL

Norte – Dra. Rosemara Staub de Barros (UFAM, AM)

Nordeste – Ms. Vanildo Mousinho Marinho (UFPB, PB)

Centro-Oeste – Ms. Flávia Maria Cruvinel (UFG, GO)

Sudeste – Dr. José Nunes Fernandes (UNIRIO, RJ)

Sul – Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM, RS)

CONSELHO FISCAL

Presidente

Dra. Luciana Marta Del Ben (UFRGS, RS)

Membros

Dra. Valéria Carvalho (UFRN, RN)

Dra. Ana Lúcia Louro (UFSM, RS)

Dra. Inês Rocha (Colégio Pedro, RJ)

Suplentes

Ms. Juciane Araldi (UEM, PR)

Dra. Viviane Beineke (UDESC, SC)

Ms. Darcy Alcantara (UFES, ES)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Maria Isabel Montandon (UnB) – Coordenação Geral
Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UnB)

Coordenação Artística

Ms. Janaína Sabino de Oliveira
Ms. Uliana Dias Campos Ferlim

Comissão Organizadora

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
Guilherme Farias de Castro Montenegro
Janaina Sabino de Oliveira
Larissa Rosa Antunes
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Maria Isabel Montandon
Uliana Dias Campos Ferlim

Equipe de Apoio

Ricardo José Dourado Freire (Chefe do Departamento de Música)
Alessandro Borges Cordeiro (Coordenador da Licenciatura - Noturno)
Simone Lacorte Recôva (Coordenadora Pedagógica da Licenciatura a Distância - UAB)
Paulo Roberto Affonso Marins (Coordenador da Licenciatura a Distância – UAB)
Professores do Grupo de Educação Musical (GEM):
Alexei Alves de Queiroz
Antenor Ferreira Corrêa
Cristina de Souza Grossi
Delmary Vasconcelos de Abreu

Apoio Técnico

Adeane Desena Carvalho
Anderson César Alves
Ângela Maria Rogério de Miranda Pontes
Deusdete do Carmo Soares
Diana de Sousa Marques Sarkis
Francislene de Souza Oliveira
Geraldo Magela Saraiva Gama
Gustavo de Aguiar Freire Sarkis
Roberto Pereira Guerra
Sebastião Eduardo da Silva
Wladimir Barros

Monitores:

Ana Cesário de Araújo
Anderson Alves
André Luiz Gomes
Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
Barbara Macedo de Bulhões Natal
Brenda Holanda Silva Araújo
Carlos Augusto de Sousa
Fernando Henrique Meira Fernandes
Guilherme Abreu Luis Siqueira
Guilherme Farias de Castro Montenegro
Hamilton dos Santos Oliveira
Hermes Siqueira Bandeira Costa
Iara Gregório Tristão da Cunha
Josyanderson Kleuber Pereira Martins de Aragão
Larissa Rosa Antunes
Léo Torres da Costa
Maria Beatriz Estevão de Oliveira Vilela
Maria Débora Ortiz Rodriguez
Mariana de Carvalho Cascelli de Azevedo
Marina Mello Andrade
Pedro Tupã Benitez Silva
Polyana Muniz Machado
Rafael Alves Miranda
Rodrigo Borges do Prado
Simone Regina Bittencourt Arado
Tânia Maria Silva Rêgo
Tayro Louzeiro Mesquita
Verônica Gurgel Bezerra
William Diego Mourão Queiroz

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Departamento de Música da UnB
Decanato de Extensão da UnB (DEX) – Semana Universitária
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF
Instituto Athos Bulcão
Rádio Cultura FM

COMITÊ CIENTÍFICO

Presidente

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UnB)

Membros

Dr. Antenor Ferreira Corrêa (UnB)

Ms. Flávia Motoyama Narita (UnB)

Pareceristas

Ms. Alessandro Borges Cordeiro (UnB)

Ms. Alexei Alves de Queiroz (UnB)

Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA)

Ms. Ana Lucia Iara Gaborim Moreira (UFMS)

Dr. Antenor Ferreira Corrêa (UnB)

Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade (FACESA-FUNCEB)

Dra. Christiane Reis Dias Villela Assano (UnB)

Ms. Clara Márcia de Freitas Piazzetta (FAP)

Dra. Cristina de Souza Grossi (UnB)

Dr. Daniel Marcondes Gohn (UFSCar)

Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu (UnB)

Ms. Denise Cristina Fernandes Scarambone (UnB)

Ms. Eduardo Fraga Tullio (UFU)

Dra. Eliane Leão (EMAC-UFG)

Ms. Flávia Motoyama Narita (UnB)

Ms. Giann Mendes Ribeiro (UERN)

Ms. Gilka Martins de Castro Campos (EMAC-UFG)

Dr. Hugo Leonardo Ribeiro (UnB)

Dra. Lina Maria Ribeiro de Noronha (UNISANTOS)

Ms. Manoel Câmara Rasslan (UFMS)

Ms. Marcelo Fernandes Pereira (UFMS)

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFMS)

Ms. Margaret Amaral de Andrade (EMBAP)

Dra. Nilcéia da Silveira Protásio Campos (UFG)

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (UnB)

Dr. Paulo David Amorim Braga (UFPE)

Dr. Paulo Roberto Affonso Marins (UnB)

Dr. Ricardo José Dourado Freire (UnB)

Ms. Rita de Cássia Domingues dos Santos (UFMT)

Dr. Sérgio Luiz Ferreira Figueiredo (UDESC)

Dr. Sérgio Nogueira Mendes (UnB)

Dr. Silvano Fernandes Baia (UFU)

Ms. Simone Lacorte Recôva (UnB)

Dra. Susana Ester Kruger Dissenha (ArtHaus Consultoria e Formação/SP)

Dra. Teresa da Assunção Novo Mateiro (UDESC)

Ms. Uliana Dias Campos Ferlim (UnB)

Dra. Viviana Mónica Vermes (UFES)

Ciência, Tecnologia e Inovação: perspectivas para o ensino e aprendizagem da Música

A variedade de contextos de ensino e aprendizagem da música e as particularidades que caracterizam as concepções e metodologias de cada um desses universos demonstram a complexidade da área e indicam a necessidade de estarmos constantemente discutindo e redefinindo o seu campo de abrangência. Assim, enfatizamos a relevância da realização dos encontros regionais da ABEM, entendendo-os como espaços potenciais para compartilhar, discutir e propor questões particulares da educação musical na região do centro-oeste.

O XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, o I Seminário de Educação Musical do DF e o I Encontro Música PIBID e PRODOCENCIA do Centro-Oeste tem duas finalidades principais, que se articulam entre si. A primeira é a de fomentar o diálogo entre as instituições formadoras (ensino superior) e as empregadoras (Secretaria de Educação, escolas particulares, escolas específicas de música, escolas do sistema S, ONGs e outras), para discutirem o ensino de música nesses diversos contextos, expectativas e possibilidades de ação, incluindo o desenvolvimento de propostas e diretrizes para a implementação da Lei 11.769/2008 que se adequem às características do DF e demais estados da região Centro-Oeste. Espera-se, portanto, estabelecer parcerias e projetos colaborativos entre Secretaria da Educação, escolas de música específicas e escolas regulares para discutir concepções, políticas, propostas e projetos para a música na educação básica.

A segunda finalidade é a de congregar pesquisadores, professores e estudantes de música e áreas afins da região Centro-Oeste para a troca de experiências múltiplas, a divulgação de trabalhos acadêmicos e os resultados de pesquisas na área, a estruturação de propostas, a redefinição de ações e o incentivo à capacitação profissional e à produção intelectual da região, com foco no papel da ciência, da tecnologia e da inovação no ensino e na aprendizagem musical.

CONVIDADOS

Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira

Representante da ABEM – Mato Grosso do Sul - UFMS

Ataide de Mattos

Diretor da Escola de Música de Brasília - CEP-EMB

Carlos Elias Kater

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Carmen Moreira de Castro Neves

Diretora da Educação Básica da Capes

Fátima de Mello Franco

Representante das Escolas Particulares do DF

Flávia Maria Cruvinel

Diretora da ABEM Centro-Oeste – UFG

Joice Aguiar Baptista

Coordenadora Pibid UnB

Magali Oliveira Kleber

Presidente ABEM - UEL

Luciana Marta Del Ben

Coordenadora PPG-MUS UFRGS

Luis Ricardo Silva Queiroz

Coordenador PPG-MUS UFPB

Luz Marina de Alcantara

Representante da ABEM - Goiás

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Coordenadora Pibid e Prodocência MUS UnB / Coordenadora PPG-MUS UnB

Nilcéia da Silveira Protásio Campos

Coordenadora Pibid UFG

Rita de Cássia Domingues dos Santos

Coordenadora Pibid Prodocência UFMT

Rozana Reigota Naves

Coordenadora Institucional Prodocência da UnB

Simone Lacorte Recôva

Representante da ABEM – Distrito Federal – UnB

Taís Helena Palhares

Representante da ABEM – Mato Grosso – UFMT

Wagner de Faria Santana

Representante da Secretaria de Educação do DF

MINICURSOS

GRUPO A - 08h30-10h30	
Tecnologias digitais para professores da Educação Básica. Dr. Paulo Marins (UAB-UnB)	Sala Carlos Eduardo (sala 23/5 - SG 4)
Oficina de Música para professores da Educação Infantil. Dra. Patrícia Pederiva (UnB) e Esp. Andréia Martinez (UnB)	Sala Samambaia (sala 17/12 - SG 4)
A filosofia Willems e a musicalização de crianças. Ms. Manoel Rasslan (UFMS)	Sala 1 (sala 71/5 – SG 2)
Educação Musical Especial e inclusiva Dra. Brasilena P. Trindade (FACESA-FUNCEB)	Sala Aquário (sala 23/8 - SG4)

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dr. Paulo Marins (UAB-UnB)

O curso é uma oficina na qual os alunos (professores de música e estudantes) farão reflexões e também realizarão trabalhos práticos acerca da utilização dos mais variados recursos tecnológicos digitais nas aulas de música.

PS: Recomenda-se que o aluno traga seu laptop para as aulas.

A FILOSOFIA WILLEMS E A MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Ms. Manoel Rasslan (UFMS)

Com base no pensamento de Edgar Willems (1890/1978), para quem a educação musical não parte da matéria nem tampouco dos instrumentos, mas dos princípios de vida que unem a música e o ser humano, este mini-curso tem o objetivo de abordar, de forma panorâmica, os princípios e práticas pedagógicas que fazem parte da Metodologia de Educação Musical Willems.

OFICINA DE MÚSICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Dra. Patrícia Pederiva (UnB)
Esp. Andréia Martinez (UnB)**

Trata-se de uma oficina de música para professores e estudantes que trabalham ou pretendem trabalhar com a música na educação infantil.

EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL E INCLUSIVA

**Dra. Brasilena P. Trindade
(FACESA-FUNCEB)**

Conceitos básicos da educação geral e musical especial/inclusiva segundo as legislações internacional e nacional (UNESCO, ISME, FLADEM, MEC e ABEM). O ensino de música na educação básica: conceitos, competências, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, e atividades musicais CLATEC (Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação). Instrumentos e materiais didáticos musicais adaptados (Tecnologias Assistidas). Vivências práticas.

GRUPO B – 18h30-20h30

Oficina de violão: aulas de violão em grupo Ms. Alessandro Borges Cordeiro (UnB)	Sala Aquário (sala 23/8 - SG 4)
Criação musical a partir da improvisação Dr. Antenor Ferreira (UnB) e Zé Krishna Azevedo Kohli	Estúdio (sala 60/7 - SG 4)
Ao lado de cada som, atrás de cada expressão: atividades lúdicas dirigidas à Educação Musical Dr. Carlos Kater (UFSCAR)	Sala 1 (sala 71/5 – SG 2)
Canto coral nas escolas: uma proposta artística Ms. Ana Lúcia Gaborim Moreira (UFMS)	Sala Samambaia (sala 17/12 – SG4)
Plataforma "Turma do Som" para Educação Musical em escolas Dr. Giordano R. Cabral (UFRPE) e Esp. Waldcelma Silveira	Sala Carlos Eduardo (sala 23/5 - SG 4)

OFICINA DE VIOLÃO: AULAS DE VIOLÃO EM GRUPO

Ms. Alessandro Borges Cordeiro (UnB)

O curso é uma oficina de introdução ao violão, por meio do aprendizado coletivo e da prática de conjunto. O objetivo é desenvolver, junto com os professores e alunos, ferramentas e ideias para despertar o interesse pela música através do violão.

PS: Recomenda-se que o aluno traga seu violão para as aulas.

CANTO CORAL NAS ESCOLAS: UMA PROPOSTA ARTÍSTICA

Ms. Ana Lúcia Gaborim Moreira (UFMS)

Dinâmicas de ensaio e exercícios de técnica vocal aplicada a um repertório variado, buscando o máximo de expressividade do coro infantil.

CRIAÇÃO MUSICAL A PARTIR DA IMPROVISAOÇÃO

Dr. Antenor Ferreira (UnB)
Krishna Azevedo Kohli

Nesta oficina tem-se por objetivo desenvolver habilidades de criação musical a partir da livre improvisação. Esta improvisação será guiada por padrões e estruturas rítmicas prévias, baseadas em gêneros tradicionais brasileiros, porém, transportados para um contexto contemporâneo. Os participantes irão criar e interpretar diretamente em seus respectivos instrumentos.

PS: Recomenda-se que o aluno traga seu instrumento para as aulas (exceto bateria e piano).

"AO LADO DE CADA SOM, ATRÁS DE CADA EXPRESSÃO... ATIVIDADES LÚDICAS DIRIGIDAS À EDUCAÇÃO MUSICAL"

Dr. Carlos Kater (UFSCAR)

Serão trabalhadas na oficina atividades lúdicas dirigidas ao desenvolvimento da escuta e da expressão musical. De caráter socializador e expressivo, será visada sua aplicabilidade em sala de aula, no processo de formação musical, voltado a diferentes faixas etárias, sobretudo à educação infantil. Permeando os diversos jogos, serão tratadas informações relevantes em vista de um melhor desempenho profissional do educador musical contemporâneo.

PLATAFORMA TURMA DO SOM PARA EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS

Dr. Giordano Ribeiro Cabral (UFRPE)
Esp. Waldcelma Silveira

O curso apresenta a Plataforma Turma do Som, destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa é apoiado em princípios contemporâneos da educação musical e apresenta o conteúdo de forma lúdica e instigante por meio de desenhos animados interativos. O desenvolvimento de habilidades e a assimilação de conceitos e conteúdos são facilitados por meio de jogos educativos.

PROGRAMAÇÃO

Segunda, 22 de outubro

Departamento de Música – UnB

12h00	Credenciamento	
14h00	Auditório	Apresentação Musical Orquestra de Violões do MUS-UnB
14h15	Auditório	Abertura - XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM
14h45	Auditório	Palestra: A situação do ensino de Música nas escolas brasileiras Magali Oliveira Kleber, presidente da ABEM
15h30	Café Musical	
16h00	Auditório	Mesa redonda: Música nas escolas: diálogos e ações possíveis Wagner de Faria Santana Fátima de Mello Franco Ataíde de Mattos Flávia Maria Cruvinel
17h00	Auditório	Fórum de Discussão: O que fazemos nas escolas - relato de professores de música da escola básica regular.
18h00	Apresentação Musical e Lanche	
18h30	Cursos Grupo B	

Terça, 23 de outubro

Departamento de Música - UnB

08h30	Cursos – Grupo A	
10h30	Café musical	
11h00-12h30	Salas no SG 2 e SG 4	Comunicações
14h00	Auditório	Apresentação musical
14h15	Auditório	Palestra: Políticas de formação e valorização de professores da educação básica: ações e perspectivas Carmen Moreira de Castro Neves
15h00	Auditório	Mesa-Redonda: Pibid e Prodocência no Centro-Oeste – inovações na formação e atuação docente. Joice Aguiar Baptista Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo Nilcéia Protásio Campos Rita de Cássia Santos Rozana Reigota Naves
16h30	Café Musical	
17h00	Auditório	Fórum de Discussão: Educação musical na região Centro-Oeste: trajetórias e perspectivas para o futuro. Ana Lúcia Gaborim Moreira Luz Marina de Alcantara Simone Lacorte Recôva Tais Helena Palhares
17h45	Apresentação Musical e Lanche	
18h30	Cursos – Grupo B	

Quarta, 24 de outubro

Departamento de Música - UnB

08h30	Cursos – Grupo A	
10h30	Café musical	
11h00	Salas no SG 2 e SG 4	Comunicações
11h00	Sala Samambaia	Pôsteres
14h00	Apresentação musical Grupo de Violão Santa Maria – projeto Pibid	
14h15	Auditório	Palestra: Educação Musical: rever trajetórias para inovar. Carlos Elias Kater (UFSCar)
15h00	Auditório	Fórum de Discussão: “Ciência, Tecnologia, Inovação e a produção de conhecimentos em música” Luciana Marta Del Ben Luis Ricardo Silva Queiroz Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
16h30	Apresentações Musicais Encerramento	
17h30	Forró e Jam Session da Regional	

PROGRAMAÇÃO MUSICAL

Auditório do Departamento de Música

Segunda, 22 de outubro

14h00	Orquestra de Violões do MUS-UnB Alessandro Borges
15h30	Will Mourão e Mônica Vicentin
18h00	Antenor Corrêa e alunos da Suécia

Terça, 23 de outubro

10h30	Ge Mendonça e Uliana Dias
16h30	Franklin Pinheiro
17h45	Banda Musical Santa Cecília de Planaltina (Prof. Israel Collona)

Quarta, 24 de outubro

10h30	Alexei Alves de Queiroz
14h00	Grupo de Violão TOCA Música na Escola – CEF 316 Santa Maria – projeto PIBID
17h30	Caio Mourão Trio Trio e Show Forró com Dona Gracinha Quarteto

Orquestra de Violões do MUS-UnB

(22/10, às 14h00)

A Orquestra de Violões do MUS/UnB surgiu no ano de 2010 como uma modalidade da disciplina Prática de Orquestra. Um dos objetivos centrais que motivaram a criação desse grupo foi o de estruturar um grupo instrumental onde os violonistas do departamento pudessem atuar. A orquestra desenvolve um trabalho de pesquisa, experimentação, criação e elaboração de arranjos que contemplem essa formação. O grupo conta hoje com doze violões distribuídos, na maior parte dos arranjos, em quatro naipes.

Repertório: A. Vivaldi, Pixinguinha e J. Lennon/P. McCartney.

Violões: Edson Arcanjo, Tayro Louzeiro, Weigui Moraes, Fernando Meira, Clemente Dutervil, Igor Louly, Gustavo Guimarães, Ana Beatriz, Cairo Vítor, Rodrigo Borges, Danilo Martins

Direção musical: Alessandro Borges Cordeiro

Will Mourão e Mônica Vicentin

(22/10, às 15h30)

Mônica Vicentin canta desde pequena. Participou de diversos grupos musicais com seus irmãos logo cedo. Vem se aprimorando no canto popular. Will Mourão é violonista, guitarrista, licenciando em música pela UnB. Toca guitarra e já passou por diversas bandas de diversos gêneros musicais: rock, pop rock, MPB, reggae, dentre outros. Em 2009 começou seus estudos ao violão. A dupla vem se aprimorando em um trabalho voltado à MPB, passando também pelo baião, samba, bossa nova e pop rock. Apresenta versões que refletem o gosto musical da dupla.

Antenor Correa e alunos da Suécia

(22/10, às 18h00)

Estudantes do programa de intercâmbio do Departamento de Música da UnB/Suécia/EUA apresentam três canções tradicionais da Suécia.

1. Jag vet en dejlig rosa/Grimasch om morgonen
2. Små Rum
3. Ett och Noll

Kejsa Beijer – voz; Christina Olsson - percussão e voz; Martin Bondeson – saxofone; Matt MacAllister: Bateria; Josh Jessen: Piano; Pedro Miranda - Contra Baixo (part. especial)

Antenor Correa é professor do Departamento de Música da UnB desde 2010.

Gê Mendonça e Uliana Dias

(23/10, às 14h00)

Genaldo Mendonça é baixista, cantor, band leader de grupos musicais, compositor, arranjador, produtor, licenciando em Música pela Universidade de Brasília (UnB), já tocou com grandes artistas de reconhecimento nacional, tais como Cássia Eller, Zélia Duncan, Lúcio Alvez e Tito Mad. Empresta sua musicalidade e talento para diversos grupos e cantores também em Brasília como, Célia Rabelo, Kris Maciel, Feijão de Bandido, Salsa.com, entre outros. Atualmente é integrante do grupo instrumental Marakamundi, que já realizou cinco turnês na Europa. Uliana Dias é professora do Departamento de Música da UnB desde 2009. Nascida em Ribeirão Preto, foi para Unicamp estudar Ciências Sociais e depois, Música Popular. Tem mestrado em História Social da Cultura, tendo pesquisado o fazer musical de músicos populares na virada do século XIX para o XX (Unicamp, 2006). Em 2003 lançou seu primeiro CD, o “Eribêra”. Lança, em 2012, seu CD “Pra querer ser feliz”, com apoio do Fundo de Apoio à Cultura do DF (FAC/DF).

Franklin Pinheiro

(23/10, às 16h30)

Natural de Rio Branco e criado no Seringal Repouso – Rio Macauã – Sena Madureira/AM. Aos dez anos mudou-se para o município de Sena Madureira para estudar, onde permaneceu até os dezesseis anos. No ano de 1991 partiu para o município de Feijó onde se tornou integrante da “Banda Cultural” apoiada e idealizada pela Fundação Cultural do Estado do Acre. Em 1993 foi para a capital trabalhar como estagiário no banco do estado do Acre, Banacre. Logo que chegou em Rio Branco, integrou-se a músicos locais como Álamo Kário, Geraldinho, Serjão, Beco, Eulis, Heloy de Castro dentre outros. Participou de bandas e de diversos eventos do SESC como “Domingo de Sol” e “Café com Cultura”. Há dez anos toca na “Maria Farinha”. Faz apresentações em diversos locais e eventos da cidade, inclusive no ponto do café, no simpático Mercado Velho, às margens do Rio Acre. Franklin é aluno formando do Departamento de Música da UnB.

Israel Collona e alunos

(23/10, às 17h45)

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desenvolve um projeto que visa à formação de uma Banda de Música em cada Regional de Ensino das regiões Administrativas do DF. Atualmente, das 31 Regiões Administrativas, somente cinco desenvolvem o projeto, e dentre as cinco, algumas são fanfarras, ou estão em formação. A BANDA MUSICAL SANTA CECÍLIA de Planaltina é a única em plena atividade durante o ano de 2012, iniciando suas apresentações com três dias de Carnaval, no quinto ano do Bloco “Sem Eira Nem Beira”, 10 dias na tradicional Festa em louvor ao Divino Espírito Santo (128 anos), Desfile do aniversário de 153 anos de Planaltina, Desfile cívico e Militar de 7 de setembro na Esplanada dos Ministérios. Já fez várias apresentações em escolas e praças da cidade. Neste ano a banda comemora 90 anos, pois bem antes da construção de Brasília, aqui não era um “planalto vazio”. Há comprovações que em 1922 um gerente da indústria de couro Bevinhati Salgado, em Planaltina, formou a Banda que tocava nas festas e cerimônias da cidade, e hoje é parte da história de nossa gente.

Direção Musical: Israel Colonna, formado pelo Departamento de Música da UnB.

Caio Mourão Trio

(24/10, às 17h30)

Formado em 2010, o Caio Mourão trio é o grupo de música instrumental composto por Caio Mourão (guitarra), Gabriel Preusse (contrabaixo acústico) e Pedrinho Augusto (bateria). Tem como proposta levar a boa música aos mais diversos ambientes. Caio Mourão, mestrando da UnB, já tocou com vários artistas de reconhecimento nacional, como Uakti, Carlos Bala, e outros da cena brasiliense, como Célia Rabelo, Brasília Popular Orquestra, Banda Squema Seis, entre outros. Pedrinho Augusto, aluno da UnB, já tocou com Márcio Bahia, Edu Ribeiro, André Marques, dentre outros. Gabriel Preusse, aluno da UnB, além de músico, trabalha como ator-músico-acrobata do grupo de teatro de rua de Brasília, o Esquadrão da Vida.

Alexei Alves de Queiroz

(23/10, às 10h30)

Em seu trabalho solo como intérprete, Alexei explora as possibilidades timbrísticas da voz e investe na improvisação para criar texturas sonoras inusitadas ao universo da canção. Atua como compositor, cantor e instrumentista, tendo participado de diversos grupos musicais de Campinas-SP incluindo o grupo Alexei e a Banda Toda, pelo qual gravou dois discos com músicas de sua autoria: "Perigo.Zero" (2007) e "O sei lá o Que" (2009). É professor do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) nas áreas de Canto Popular, Educação Musical, Musicologia e também atuando no curso de Música a Distância. É Mestre em Música, com dissertação em Educação Musical pela UNICAMP, e possui graduação em Música Popular pela mesma universidade.

Grupo de Violão TOCA Música na Escola - CEF316 Santa Maria

(24/10, às 14h00)

O Grupo de Violão TOCA – Música na Escola CEF316 Santa Maria faz parte do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela professora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. O projeto de ensino em grupo de violão ocorre no CEF 316 de Santa Maria uma vez por semana em diferentes dias. O repertório é diversificado e abrange músicas de interesse dos alunos e da música brasileira. O programa desta apresentação engloba um repertório de músicas da mídia e de gêneros típicos da cultura brasileira: samba, baião e xote.

D. Gracinha quarteto

(24/10, às 17h30)

Desde que encontrou Dona Gracinha, Maria Vieira da Costa, tocando sanfona no Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, em 2004, Flávio Leão não parou mais de tocar e fazer planos com a sanfoneira que acabou ficando famosa no Distrito Federal. (Lançaram um CD com apoio do FAC/DF em 2010) Ao lado de Gabriel Lourenço (violão e voz), Flavio Leão (zabumba) e Chico Rosa (triângulo e voz), o quarteto vai alegrar os momentos finais do nosso encontro. Dona Gracinha nasceu no Piauí e na década de 70 veio morar em Brasília. Seus irmãos foram atraídos para a capital federal com a oferta de empregos na construção civil. Ela veio morar com uma irmã (hoje, professora aposentada) e começou a se apresentar na cidade em festas e eventos sociais variados. Sem nunca ter tido aula de música, Dona Gracinha encanta e faz o pessoal dançar. O repertório é baseado na sonoridade do forró dos anos 50 e 60, mas Dona Gracinha vive tirando músicas novas e também compondo.

SUMÁRIO

GT 1 - EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	19
A Imitação no Processo de Aprendizagem Musical: Possibilidades para a Iniciação Instrumental	20
GT 2.1 – O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
As práticas musicais dos jovens em Formosa – Goiás.....	31
Bandas Escolares na Cidade de Goiânia: Metodologia de Ensino e Formação Musical dos Regentes.....	39
Concepções e implicações para a atividade musical na Educação Infantil.....	45
Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE.....	54
GT 2.2 – PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE MÚSICA	63
Educação profissional técnica de nível médio em música: as expectativas de candidatos aos cursos instrumentais	64
Fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista	73
GT 2.4 – EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA E RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA.....	85
As Tecnologias Digitais e a Atuação Docente na Educação Musical a Distância....	86
Formação musical para professor licenciado em outra área do conhecimento: Segunda licenciatura em música em EaD	96
O uso de sistemas colaborativos mediados pelo computador para a composição musical colaborativa no ambiente educacional.....	106
GT 2.5 – A EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTOS SÓCIO-MUSICAIS NÃO-FORMAIS E INFORMAIS	119
As experiências de flow de jovens guitarristas que jogam Rocksmith.....	120
Música em Escolas de Capoeira Angola de São Luís - MA	132
Música e Qualidade de Vida no Trabalho: Corais de Associações de Funcionários do Setor Público	138
O ensino de violão na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília: um estudo de caso com dois professores.....	147
“Puxa o Fole Sanfoneiro”: Práticas, Contextos, Memória, Sujeitos	156
Tocando Sonhos: Música e Cidadania	166
GT 2.6 – EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO SOCIAL	176
Música na Escola Aberta: um estudo sobre os sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS	177
GT 3.2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	187
Contexto de atuação do músico popular: entre o ser músico na noite e ser professor em sala de aula de dia	188

Entre currículo e pedagogia: o lugar da experiência dos alunos.....	197
Música na Educação Infantil em Brasília: um mapeamento sobre a formação de professores que trabalham com o conteúdo Música	206
Preparando os licenciandos para o trabalho com Música Popular: ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem musical	216
Reflexões sobre a compreensão e a aplicação do Modelo (T)EC(L)A por alunos da Prática de Ensino.....	226
Segunda Licenciatura: Relato de Experiência com a Formação de Professores em Música no PARFOR	236
GT 3.3 – FORMAÇÃO EMERGENCIAL E/OU ALTERNATIVA	245
Práticas músico-educacionais de professores unidocentes da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT: um estudo com narrativas de formação	246
GT 3.4 – POLÍTICAS PÚBLICAS, PROGRAMAS E PROJETOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	256
A aula de música como fonte de aprendizagem para o professor: algumas situações vivenciadas no PIBID	257
Aulas de Música no Ensino Fundamental e Médio: Um relato de experiência do subprojeto do PIBID Artes/Música.....	266
Formação acadêmica: um olhar sobre a participação no Grupo PET Artes/Música.....	275
IDAS E VINDAS: oficinas de música para o Ensino Médio	281
PIBID uma Ferramenta de Formação Docente para Prática Pedagógica na Educação Básica	291
PÔSTERES	299
A Banda Sinfônica nas escolas: a performance musical com objetivos didáticos..	300
Música, um conteúdo obrigatório... e agora pedagogo?	307
O ensino de Música no Ensino Médio integrado ao Curso Técnico.....	315

GT 1 - EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A Imitação no Processo de Aprendizagem Musical: Possibilidades para a Iniciação Instrumental

Laura Udihara Balthazar
Universidade de Brasília - lauraubalthazar@gmail.com

Ricardo Dourado Freire
Universidade de Brasília – freireri@umb.br

Resumo: Os seres humanos possuem a capacidade única de aprender pela imitação, um processo existente no aprendizado da música. Imitar gestos, sons, posições faz parte de como aprendemos música, e especialmente de como aprendemos a tocar um instrumento musical. Por meio de uma coleta de dados, com observações de experimentos que buscam acionar a imitação, no contexto do aprendizado instrumental, procuramos entender melhor este processo, na forma da ação simultânea (imitação em tempo real) e suas implicações para o aprendizado musical, enfatizando o momento da iniciação instrumental, em duas formas de interação: visual e auditiva.

Palavras-Chave: Imitação, Ação Simultânea, Aprendizado Instrumental.

1. Introdução

A música é uma atividade que possui como característica a atuação em grupo e a interação com outros seres humanos.

Todos os sons musicais são criados por movimentos do corpo humano (cantar, bater palmas, bater, assoprar, dedilhar) e em troca parecem encorajar outros corpos a se movimentarem (bater palmas, bater o ritmo, marchar, dançar). Fazer música em geral ocorre em grupos (conjuntos, círculos, duos), e envolve a sincronização de ações físicas com uma extraordinária precisão e flexibilidade temporal. Tais interações físicas e sociais sincronizadas envolvem os processos de imitação, aprendizado, aprendizado compartilhado, previsão e pode encorajar contato visual, sorrisos, risadas e a construção de relacionamentos, encorajando também a liderança, competição e a expressão individual – todas poderosas formas de aprendizado social (OVERY; MOLNAR-SZAKACS, 2009, p. 489).

Atuar em grupo, interagindo com outros seres humanos faz parte naturalmente do processo de produção e aprendizado musical, com a existência de uma série de formas de interação entre os participantes. Dentre os processos de assimilação, interação e aprendizado musical citados no trecho acima, destacamos a presença da imitação.

Neste processo, o ser humano utiliza o outro como modelo, e segue seus movimentos, espelhando suas ações. Tal processo é presente em diversas formas no aprendizado musical, como por exemplo, na forma da imitação visual (movimentos, gestos, posições) e também de imitação auditiva (respostas a estímulos sonoros: alturas, timbres, intensidades).

Overy e Molnar-Szakacs (2009) afirmam que é possível utilizar as habilidades imitativas para aprender aspectos importantes da convivência em grupo, como liderança, ouvir e esperar. Em sua reflexão, eles afirmam que talvez um dos aspectos mais importantes da imitação para a educação é que os seres humanos são os únicos capazes de aprender e assimilar aspectos a partir da imitação, como citado por Rizzolatti e Craighero (2004) em sua pesquisa sobre a imitação e a cultura humana, onde é afirmado que:

Uma categoria de estímulos de grande importância para os seres humanos em particular é aquela formada por ações realizadas por outros indivíduos. Se quisermos sobreviver, devemos entender as ações dos outros. Posteriormente, sem o entendimento das ações, a organização social é impossível. No caso dos seres humanos, há outro fator que depende da observação das ações dos outros: o aprendizado pela imitação. Diferentemente de outras espécies, nós somos capazes de aprender pela imitação, e esse fator está na base da cultura humana (RIZZOLATTI; CRAIGHERO, 2004, p. 169).

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo da aprendizagem por imitação para a educação instrumental inicial, entendendo a sua importância, e como utilizar e aproveitar esta capacidade do ser humano de forma positiva. O objetivo específico será observar a imitação por meio de experimentos, especificamente a imitação de e a resposta a estímulos visuais e auditivos.

3. Metodologia

O método desta pesquisa ocorreu em quatro partes: revisão de literatura, testes realizados com músicos iniciantes em instrumentos, análise de dados coletados e elaboração de conclusões. A revisão de literatura busca obter uma fundamentação teórica sobre o processo cognitivo que explica a imitação, por meio da literatura já publicada sobre o assunto. A segunda parte da pesquisa, a coleta de dados, ocorreu na

forma de gravações de vídeo e áudio, em testes com alunos dos instrumentos clarineta e flauta-doce de nível iniciante buscando observar o aprendizado pela imitação. Por fim, foi realizada a análise e discussão dos dados coletados, para a obtenção dos resultados e elaboração das conclusões.

A análise das gravações foi realizada pelos dois autores da pesquisa, na forma de relato descritivo de todas as interações entre pesquisador e aluno. Foram observados aspectos como: contexto geral e histórico de aprendizagem do aluno, impressão geral do experimento, tempo para assimilação da melodia, direcionamento e quantidade do contato visual, quantidade de notas erradas, reação a notas erradas e tempo de recuperação em caso de erro.

4. Breve Histórico da Pesquisa sobre a Imitação

Apesar de ser uma ação importante dentro do aprendizado musical, apenas recentemente começou a ser mapeado o processo cognitivo que explica a habilidade da imitação dentro do campo da música. Recentemente, foram descobertos os chamados neurônios-espelho, um grupo de neurônios associado apenas à atividade da imitação. Não só este grupo de neurônios é recém-descoberto para a música, como é para o próprio campo da cognição e da neurociência:

A descoberta de neurônios-espelho individuais no cérebro dos primatas, que são acionados tanto quando uma ação é executada ou ouvida, e de sistema homólogo em seres humanos, está conduzindo a uma extraordinária mudança de paradigmas em nosso entendimento sobre os mecanismos de percepção-ação, comunicação humana e empatia (OVERY; MOLNAR-SZAKACS, 2009, p. 489).

Para compreender a imitação, em primeiro lugar deve-se entender o que são os neurônios-espelho, e como estes processam uma ação. O funcionamento básico destes neurônios parte do princípio da "transferência da percepção para a ação" (SMITH; KOSSLYN, 2006, p. 471), ou seja: observar uma ação facilita a habilidade posterior de planejar e realizar a mesma ação observada.

Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi e Vittorio Gallese estudavam nos macacos os mecanismos cerebrais responsáveis por movimentos como os de alcançar e agarrar. Observavam a emissão de um único neurônio no cérebro do macaco no momento que esticava o braço para pegar comida. Em dado momento, Fogassi foi apanhar uma banana, e o neurônio do macaco – um neurônio que já havia sido associado ao movimento – começou a disparar (LEVITIN, 2010, p. 299-230).

Estes resultados causaram a descoberta da existência de um ciclo entre percepção e ação e também da premissa principal dos neurônios-espelho: "observar uma ação facilita a habilidade posterior de planejar e executar a mesma. (...) Um efeito que deve ser esperado, uma vez que ação e percepção compartilham funções cerebrais." (SMITH; KOSSLYN, 2006, p. 471-472).

Com essa nova descoberta, da importância dos neurônios-espelho para a imitação imediata, a atenção passou a ser voltada também para fenômenos de imitação simultânea, que chamaremos de ação simultânea.

A característica dos neurônios-espelho é promover uma imitação imediata, ou espelhada, da atividade principal. A ação e a imitação ocorrem quase que simultaneamente, pois a imitação ocorre frações de segundo após a ação principal. Por exemplo, quando uma pessoa tenta cantar uma música que não conhece com outra pessoa que esteja cantando. A pessoa tenta acompanhar a outra cantando 'um pouco depois' e muitas vezes completando as frases já iniciadas. Esta atividade pode ser adaptada para atividades de percepção musical quando uma linha musical é apresentada, sendo imitada imediatamente (FREIRE, 2010, p. 16).

Levitin (2010), ao discorrer sobre a função dos neurônios-espelho em um contexto geral e também para a música, afirma que:

Cabe presumir que o objetivo dos neurônios-espelho seja treinar e preparar o organismo para fazer movimentos que ainda não fez.(...) Ainda não temos provas concretas, mas alguns neurocientistas especulam que nossos neurônios-espelho podem ser disparados quando vemos ou ouvimos músicos tocando, enquanto nosso cérebro tenta imaginar como os sons estão sendo criados e se prepara para espelhá-los ou mandá-los de volta como parte de um sistema de sinalização. Muitos músicos são capazes de repetir um trecho musical em seus instrumentos depois de ouvi-lo apenas uma vez. Os neurônios-espelho provavelmente estão envolvidos nesta capacidade (LEVITIN, 2010, p. 300).

Este trecho traz uma das principais especificidades sobre os neurônios-espelho e sua relação com a música: a sua capacidade de responder não só a estímulos visuais mas também a estímulos auditivos.

Para Overy e Molnar-Szakacs (2009), autores de uma pesquisa sobre a experiência musical ligada aos neurônios-espelho:

O que é excitante sobre a descoberta dos neurônios-espelho, é a existência de um sistema homólogo no cérebro humano, e a ideia que o cérebro não funciona como uma máquina isolada de estímulo-

resposta a percepção-ação. Primeiramente, o funcionamento do cérebro é intimamente conectado com o corpo, e em segundo lugar, o cérebro evoluiu para interagir com e entender outros cérebros. Propriedades dos neurônios-espelho nos permitem considerar que comunicação social, e mais especificamente comunicação musical sobre uma nova visão – menos em termos de altura/timbre/padrões rítmicos – e mais em termos de ações sequenciadas, metas/objetivos, previsão e representações compartilhadas (OVERY; MOLNAR-SZAKACS, 2009, p. 492).

Este trecho traz uma interessante sugestão sobre a capacidade dos neurônios-espelho de coordenar atividades em grupo, que necessitem de sincronia e comunicação entre os membros, características presentes no fazer e no aprendizado musical.

5. Experimentos: A Observação do Aprendizado por Imitação em Alunos Iniciantes de Clarineta e Flauta-Doce

Refletindo sobre a afirmação de Levitin (2010) de que "... nossos neurônios-espelho podem ser disparados quando vemos ou ouvimos músicos tocando...", foi elaborado um experimento em que pudesse haver dois momentos em que a imitação deveria ocorrer. O primeiro seria de observação visual da música sendo tocada e outro da audição da música, com o objetivo de observar diferentes reações a cada contexto: quando "vemos" e quando "ouvimos" música.

O primeiro teste para a observação da imitação ocorreu com alunos iniciantes no instrumento clarineta, na forma de um experimento que foi conduzido em duas etapas: na primeira etapa, os alunos tinham de tocar uma música já conhecida auditivamente, simultaneamente com outro clarinetista (chamado de "espelho"), em diversas tonalidades. O mesmo teste foi então repetido com o clarinetista-"espelho" de costas. O teste foi realizado ao total com quatro alunos de nível iniciante.

Estes alunos foram chamados de A, B, C e D, como de acordo com a tabela abaixo:

Aluno	Idade	Tempo de Estudo	Descrição/ Observações
A	11	6 meses	Aluno de projeto de extensão de musicalização infantil.
B	19	6 meses	Aluno de licenciatura, aprendendo clarineta como segundo instrumento, já

			toca flauta-doce.
C	22	6 meses	Aluno de licenciatura, já possui conhecimento teórico de música, aprendendo clarineta como primeiro instrumento para ser aprovado em prova específica de música (nível superior).
D	30	2 anos	Aluno de licenciatura, aprendendo clarineta como primeiro instrumento, porém sem intenções profissionais.

O segundo teste ocorreu com um grupo de crianças, membros de uma orquestra de flautas-doce de um projeto de extensão de uma Universidade pública. Neste teste, algumas das crianças foram utilizadas como o "flautista-espelho" em alguns momentos do ensaio da orquestra de flautas-doce, e essa interação foi registrada em vídeo, para a observação das reações dos outros membros da orquestra a este aluno-"espelho".

Na análise de dados coletados, observamos todas as informações coletadas na forma de áudio e vídeo, de relatos pessoais, e descrevemos detalhadamente os processos de interação ocorridos durante os testes, para poder analisar os dados.

6. Resultados e Discussão: Implicação da Imitação para a Iniciação Instrumental

O primeiro teste (realizado com clarinetistas iniciantes) mostrou a divisão dos quatro alunos observados em dois grupos (A e B, C e D), o primeiro com a predominância de imitação de aspectos visuais, e a segunda com a predominância de aspectos auditivos, e permitiu a observação inicial dos dois tipos de interação importantes dentro do contexto de imitação musical:

1 – Interação Visual: Esta interação ocorre quando há a forte presença do componente de espelhamento motor, com um claro foco visual e imitação dos movimentos e posições executados.

2 – Interação Auditiva: Esta interação ocorre quando a referência para a imitação é um som, mostrando a busca da imitação de elementos auditivos, a partir da audição em tempo real, sem o componente do espelhamento visual.

Os dois grupos observados eram de alunos iniciantes, porém com históricos diferentes, e objetivos diferentes com o seu aprendizado musical. Apesar dos alunos A, B, C e D serem todos considerados de nível iniciante, os alunos C e D apresentaram menor dependência do aspecto visual da imitação, mostrando uma maior independência comparada aos alunos A e B. O aluno C, apesar de estudar há apenas 6 meses, por ser mais velho e possuir conhecimento musical prévio, se comprometeu com o estudo do instrumento, para ser admitido em uma prova específica de música, obtendo rapidamente um nível elevado. O aluno D, apesar de estudar há mais tempo (2 anos) leva a música como um hobby, sendo considerado ainda de nível iniciante. Porém, o tempo aparentou levar a uma menor dependência do aspecto visual. Os alunos A e B mostram o quadro mais comum para alunos iniciantes em um instrumento, a forte dependência do aspecto visual da imitação. Esta hipótese foi comprovada quando os alunos A e B perderam várias vezes referência, e pararam de tocar, no momento em que o pesquisador estava de costas.

O segundo experimento, realizado com flautistas, permitiu a confirmação das observações levantadas pelo primeiro experimento. O experimento confirmou que instrumentistas iniciantes possuem uma forte dependência do aspecto visual, e tendem a apegar-se a alguém para imitar. O segundo experimento levantou um outro aspecto importante: não necessariamente o espelho é sempre o professor. Neste segundo experimento, os espelhos eram os próprios alunos (o contexto observado era uma orquestra de flautas-doce), e foi observada a interação entre os próprios alunos. Ficou claro que os alunos iniciantes possuem uma ligação forte com o aspecto visual, e buscam essa referência, tanto nos professores, quanto nos colegas mais experientes.

As reações observadas nos experimentos mostram que, de forma geral, os sujeitos da pesquisa observavam o movimento do pesquisador, e claramente buscavam observar as posições de dedo, para encontrar alguma posição previamente conhecida como referência, e até encontrar esta referência, ficavam "perdidos". Nos casos em que o pesquisador estava de costas, os sujeitos buscavam então recorrer a alguma forma de centro tonal, também já conhecida por eles, como referência.

Os resultados apontam para uma diferença clara de tipos de reação conforme o nível de aprendizado do aluno testado, indicando uma presença maior da interação visual e do espelhamento motor de posições em alunos de nível mais iniciante, com menos técnica e pouca liberdade no instrumento. Para a interação auditiva, torna-se

necessário um maior desenvolvimento de outros fatores, como o ouvido tonal, a técnica instrumental, que tornam o indivíduo mais livre e autônomo, menos dependente de um modelo visual.

Os resultados apontam então, para a importância da interação visual principalmente na fase de desenvolvimento e aprendizagem inicial do estudante de instrumento, um momento em que há a dependência maior de um modelo a ser observado e espelhado. Nesta fase também nota-se que a existência de um modelo que pode ser observado diretamente gera segurança e facilita a interação entre professor e aluno, criando uma forma de aprendizado pela imitação.

7. Conclusões

A coleta de dados desta pesquisa apontou para duas formas de interação quando se diz respeito a imitação musical: interação visual e interação auditiva.

Sobre a resposta a estímulos visuais, os experimentos indicaram que esta interação é mais importante em momentos iniciais do aprendizado instrumental, onde o iniciante não possui ainda uma segurança em relação a posições do instrumento, necessitando de uma maior referência e de um apoio em um elemento visual, no caso o professor, que atuará como o espelho.

A interação auditiva existe também, tratando-se de música não há como se desconsiderar a audição e o estímulo sonoro em momento algum, e as pesquisas apontaram para a sua existência em momentos da iniciação instrumental também, como na correção de afinação e adequação do timbre, ambas respostas a estímulos auditivos. No que diz respeito a resposta a alturas musicais, foi observado que esta é uma resposta que depende também de outros fatores, como por exemplo a formação do ouvido treinado e da memória tonal. Como exemplo da interação auditiva em momentos de iniciação musical, Freire (2008) cita o exemplo de um grupo coral leigo:

Um Coral de Leigos é um bom exemplo de situação musical na qual as pessoas conseguem acompanhar a performance musical, mesmo sem saber a leitura musical. Nesta situação os participantes seguem as indicações musicais do regente e os líderes de naipe, ouvindo, olhando os movimentos labiais, seguindo a letra da música, sendo que muitas partes da música não estão memorizadas e necessitam de exemplos musicais (colegas, piano, instrumentos, regente) para que as pessoas possam acompanhar e participar da performance musical (FREIRE, 2008, p. 18).

A pesquisa reforça a importância do tocar junto para a aula de música, especialmente no momento da iniciação musical, onde para o aluno aparenta ser mais fácil ter um modelo visual e auditivo do que apenas instruções a seguir. Fazendo uma analogia com isto, Freire (2008) afirma que:

O processo de ação simultânea (espelho) está presente em várias atividades coletivas, de uma forma direta e produtiva para líderes e participantes de grupos musicais ou de atividades esportivas. Uma aula de ginástica aeróbica é um bom exemplo de uma situação em que os participantes conseguem seguir em tempo real, as indicações dos movimentos corporais do professor de educação física. Nestas aulas, o movimento é observado, copiado e reproduzido como em um espelho ao mesmo tempo em que é apresentado pelo instrutor. Nessa situação, o estímulo visual é o fator que permite a ação simultânea entre os movimentos dos instrutores e os movimentos dos alunos (FREIRE, 2008, p. 14).

Conhecendo estes efeitos positivos da imitação dentro do processo da aprendizagem musical, professores de música podem direcionar o seu trabalho, favorecendo momentos em que o aluno possa usar de forma positiva o professor "espelho".

A relação entre memória e imitação pode direcionar o trabalho pedagógico de percepção musical com sujeitos de diversas idades. A escolha de um tipo de imitação, que implica no uso de um determinado tipo de memória, possibilita compreender melhor qual o modo de aprendizagem envolvido nas diferentes atividades (FREIRE, 2010, p. 16).

Existente há muito tempo, porém só recentemente mapeado no contexto da educação musical, a imitação mostra ser de importância fundamental para o processo de aprendizagem musical, e começa a entrar definitivamente para os aspectos importantes dentro da educação, e pouco a pouco vamos compreendendo o seu funcionamento e importância para o aprendizado musical.

Referências

FREIRE, Ricardo J. D. Memória e Imitação na Percepção Musical. In: Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais – Rio de Janeiro, 2010. Rio de Janeiro: PPPG da UFRJ, pg.09 – 17, 2010.

FREIRE, Ricardo J. D. Caracterização do Processo de Ação Simultânea (AS) na performance e percepção em tempo real. In: Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – São Paulo, 2008. São Paulo: USP, 2008.

LEVITIN, Daniel J. A Música no seu Cérebro: A Ciência de uma Obsessão Humana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

OVERY, Katie e MOLNAR-SZAKACS, Istvan. Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System. *Music Perception*, 26(5): 489-504, 2009.

SMITH, Edward E. e KOSSLYN, Stephen M. *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. Pearson Prentice Hall, 2006.

RIZZOLATTI, G. e CRAIGHERO, L. The Mirror Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*. Vol. 27: 169-192, 2004

**GT 2.1 – O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
BÁSICA**

As práticas musicais dos jovens em Formosa – Goiás

Daniela Oliveira dos Santos
IFG/UFU – *dissants@hotmail.com*

Resumo: Esta comunicação apresenta dados da pesquisa em andamento intitulada “As práticas musicais dos jovens em Formosa – Goiás”, desenvolvida no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Formosa com apoio do órgão de fomento PIBIC/CNPQ/Jr. A investigação se preocupa em compreender aspectos referentes às práticas musicais dos jovens na referida cidade. Para tanto, os pesquisadores têm se apoiado em estudos dos campos da Educação Musical e Sociologia da Música. Como técnica de coleta de dados, optou-se pela observação e o questionário, sendo que a primeira, contribuirá para que se conheçam as práticas musicais vivenciadas em diversos locais (praças, ruas, clubes, bares, escolas, igrejas); e, a segunda, possibilitará aos jovens responderem sobre suas práticas com a música. Até o presente momento, foram realizadas as seguintes ações: leituras de textos sobre a relação jovem-música, levantamento dos locais a serem observados e três observações não-participantes. Quanto às observações, verificou-se o envolvimento dos jovens com os dispositivos móveis (celulares) em situações nas quais ouviam sozinhos ou em grupos, além dos momentos em que eles se reuniram para cantar músicas ao violão e ouvir/dançar ao redor dos carros. Espera-se ao final da investigação, conhecer as práticas musicais dos jovens na cidade de Formosa-Goiás e compreender como tais práticas são construídas.

Palavras-Chave: Práticas Musicais, Jovens e Música, Escuta Musical.

Introdução

A pesquisa intitulada “As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás” iniciou-se em março de 2012 e é desenvolvida com apoio do órgão de pesquisa PIBIC/CNPQ, na modalidade Ensino Médio. O interesse por tal investigação surgiu do anseio em conhecer quais as práticas musicais dos jovens em Formosa - Goiás, as maneiras pelas quais eles estabelecem seu contato com a música e os locais em que mais vivenciam suas práticas musicais (escolas, igrejas, praças, ruas, clubes, dentre outros).

A participação efetiva dos estudantes do IFG – Câmpus Formosa em atividades relacionadas à música foi um fator de grande preponderância para que a pesquisa se iniciasse. O fato de os jovens da instituição se envolverem com tanto afinco em atividades musicais (dentre elas faço destaque ao coral), e demonstrarem uma relação

muito próxima com a música, impulsionou os pesquisadores rumo ao conhecimento de suas práticas musicais. Porém, ao idealizarmos o projeto, ampliamos o público a ser pesquisado, e optamos por conhecer as práticas dos jovens no município de Formosa - Goiás.



Figura 1: I Sarau do IFG – Câmpus Formosa - Dezembro/2012

Os locais escolhidos para as observações foram: Lago do Vovô, Praça Rui Barbosa, Igreja Assembleia de Deus, IESGO, Colégio Estadual Sérgio Fayad, Colégio Estadual Hugo Lôbo, Colégio Sagrado Coração de Jesus (Coleginho), IFG – Câmpus Formosa. A escolha desses locais foi feita após verificarmos que um grande número de jovens os utiliza para os momentos de lazer, principalmente aos domingos. No caso das instituições de ensino, optamos por escolher aquelas que possuem o maior número de jovens cursando o Ensino Médio ou Superior. Ressaltamos que observaremos dois intervalos, no turno matutino e noturno.

A cada observação realizada, os pesquisadores farão as anotações em um diário de campo. Optamos por enumerar os diários de campo em D1, D2 e D3 como forma de identificar cada pesquisador e suas anotações. Outra técnica de coleta de dados, a ser utilizada nessa investigação, será o questionário. A aplicação do questionário tem por objetivo o aprofundamento exploratório das práticas musicais dos jovens.

De acordo com Marconi e Lakatos: “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (MARCONI; LAKATOS, 1990)

O questionário foi estruturado com 98% das questões abertas e 2% de questões fechadas (respostas limitadas às alternativas apresentadas), em que o entrevistado será arguido sobre seu envolvimento com a música.

De acordo com Goldenberg, as vantagens do questionário são:

Pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração, menor pressão por uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar calma. (GOLDENBERG, 1997, p. 87).

Os questionários serão aplicados em quatro turmas do Ensino Médio das instituições a seguir: IESGO, Colégio Estadual Sérgio Fayad, Colégio Estadual Hugo Lôbo, Colégio Sagrado Coração de Jesus (Coleginho) e IFG – Câmpus Formosa.

Até o presente momento, fizemos leituras de textos sobre a relação jovem e música e três observações não-participantes, sendo duas delas no IFG – Câmpus Formosa e uma na Praça Rui Barbosa.

Jovens e Práticas Musicais

Estudar a relação entre jovens e música possibilita um maior aprofundamento dos fatores que permeiam o *ser jovem* na atualidade. Vários autores, tais como Dayrell, destacam a música como uma das práticas mais vivenciadas pelos jovens:

A música, a dança, o vídeo, o corpo e o visual, entre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para "trocar ideias", "ouvir um som", dançar e usufruir outros diferentes tipos de lazer. (DAYRELL, 2010, s.p, grifos do autor)

O conceito de juventude, presente nesse trabalho, não está associado apenas a uma faixa etária da vida humana. Acreditamos que essa terminologia abarca inúmeros fatores, os quais ultrapassam a simples diferença entre idades. Nesse sentido, adotamos a terminologia juventude com toda a diversidade que ela abarca, pois os jovens, mesmo que pertencentes a uma mesma faixa etária possuem diferenças no tocante de sua cultura e de suas práticas musicais.

Nesse sentido, Dayrell destaca:

Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, já que se transforma paralelamente às mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens – sujeitos que a experimentam e sentem

segundo o contexto sociocultural em que se inserem. (DAYRELL, 2010, s.p, grifos nossos)

Estudos recentes, alicerçados na área da Educação Musical, colaboram para que se compreendam as práticas musicais juvenis. De acordo com Arroyo:

As práticas musicais participam ativamente das constituições juvenis na modernidade. Ao mesmo tempo, novas estéticas musicais surgem das ações dos jovens. Desde a década de 1970 estudiosos se dedicam a investigar as interações entre jovens e músicas, sobretudo as músicas criadas e praticadas pelos próprios jovens. (ARROYO, 2010, p. 24)

Acreditamos que para os educadores musicais é relevante o estudo dos aspectos relacionados às práticas musicais, já que elas constituem-se de momentos em que os jovens desenvolvem sua escuta musical, a aprendizagem de um instrumento, e, além disso, estabelecem relações sociais.

Assim, é necessário que mais pesquisadores se atentem para o conhecimento e o estudo das relações que os jovens estabelecem com a música, sendo as práticas musicais uma delas. Para Green, tais estudos são de suma relevância:

Por isso mais do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” a educação musical tem que se ocupar com o tipo de relação que os jovens mantêm com a música. (GREEN, 1987, p. 95 apud SOUZA, 2009, p. 522)

Partindo do pressuposto de que a juventude passa por inúmeras transformações sociais, e, que suas práticas musicais são diversas, encontramos no campo da Sociologia da Música importantes reflexões sobre a relação pessoas e música.

De acordo com Kraemer, o interesse da Sociologia da Música é o de analisar o comportamento de pessoas observando as influências sociais, de instituições e de grupos. Segundo o autor:

A sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos sociais, assim como relações sociais [...]. Aqui pertencem os problemas de posições e preferências relacionadas à música, do comportamento e do tempo livre no trabalho [...]. (KRAEMER, 1995, p. 57)

Feito o levantamento das práticas musicais juvenis em Formosa, realizaremos um estudo posterior com o objetivo de compreender os aspectos que permeiam as

escolhas musicais dos jovens, suas preferências por determinados locais e os fatores sociais que contribuem para suas práticas.

Fones de Ouvido, Celulares e Som Automotivo - Práticas Musicais em Formosa-Goiás

Relataremos as práticas musicais a partir de três observações realizadas: duas delas no IFG – Câmpus Formosa e a terceira na Praça Rui Barbosa.

No IFG – Câmpus Formosa, a escuta musical acontecia nos intervalos entre as aulas, momentos esses em que os jovens se reuniam:

Comecei a minha observação, no primeiro intervalo que se estende das 08:30h às 08:45h. Logo me deparei com um grupo composto por quatro alunas utilizando o celular sem o fone, e desfrutando do estilo musical ali reproduzido, o *Funk*, mas precisamente as músicas: Mc Roba Cena - *Parado na esquina 2011!* (Equipe Detona Funk Rs), Montagem – *Vou descer de perna aberta* [DJ BILLY DA 13 & DJ LALIM BAGDA]_2, Mc Pocahontas - *Eu Sento Rebolando Chamando Seu Nome* (Dj Thiago MPC e D-Rule Dj) e Mc Luan - *Ta diferente Ta Ta* [2011]. (DC1, p. 1, 2012)

No IFG, observei um grupo de três alunos da minha turma, todos com fones de ouvido compartilhando do mesmo gênero musical. Ao mesmo tempo em que ouviam as músicas, também conversavam (isso ficou demonstrado pelos seus gestos, movimentos). No segundo intervalo outro grupo fazia a mesma coisa. Relacionei esta prática a algo da *idade*, coisa que os jovens fazem como modo de se socializarem. (DC2, p. 1, 2012)

Em uma segunda observação a escuta musical foi novamente evidenciada:

Ao chegar à sala de aula me deparei com vários estudantes do sexo masculino jogando *PES 2012* (*um jogo de futebol no notebook*). Na sala só ouvíamos o barulho dos dedos tocando o *joystick* (controle com USB), até que, depois de alguns minutos, um dos alunos decidiu colocar uma música. A música que o garoto escolheu, denomina-se *Euro Dance*, da década de 90. Algumas dessas músicas, eu consegui levantar o nome e o arquivo em formato mp3, tais como: *2_brothers_on_the_4th_floor-dreams (1)* e *snap - rhythm is a dancer*. (DC1, p. 2, 2012)

Na Praça Rui Barbosa, os jovens demonstraram outras formas de escuta: encostados nos carros, ou até mesmo dando repetidas voltas, apontaram que a escuta está intimamente relacionada à dança.

Pude notar que a praça é um local onde há um numero bem significativo de jovens realizando suas diversas praticas musicais, tais com a dança e a escuta. No caso da dança, verifiquei que as garotas além de ouvir, dançavam as músicas, mesmo que seja em um local público e aberto, não sentem vergonha de dançar, ou seja, *meio* que se “expor” ao publico. E pude observar que a escuta se dá por meio, não de dispositivos MP3 ou aparelhos celulares, nem mesmo de fones de ouvido, mas sim, por meio do som automotivo, que predomina. Talvez, os muitos eventos de Som Automotivo realizados em Formosa, tenham contribuído para essa prática musical. Tanto os carros parados na praça, quanto os carros que por ali passavam, notei que a escuta é bem distinta, composta por diversos estilos musicas como o Funk, o estilo musical mais ouvido, seguido do Arrocha, Sertanejo, Eletro e o Rap. (DC1, p. 7, 2012)

A pesquisa em andamento traz duas situações importantes observadas no IFG – Câmpus Formosa. Faço destaque às práticas referentes à escuta, às quais demonstram momentos em que os jovens não só ouvem, mas *falam* sobre música.

São nesses momentos que trocam informações, falam de seus gostos e das situações cotidianas que envolvem a música. Tal como Green afirma, a música permeia as relações sociais que os jovens constroem uns com os outros:

Referindo-se aos gêneros musicais que são altamente difundidos pela mídia, Green, A.-M. (1987) acredita que estes “fazem parte de um processo de socialização, através dos quais os adolescentes criam suas relações sociais”. (SOUZA, 2004, p. 8)

Na observação realizada na Praça Rui Barbosa, a escuta era feita de forma democrática: cada grupo ouvia o estilo musical de sua preferência, mesmo que, às vezes, era quase impossível distinguir as músicas em meio ao volume sonoro que se instaurava.

Nesse sentido, Dayrell e Gomes ressaltam: “Os estilos musicais se colocam como um dos poucos espaços onde os jovens podem exercer o direito a escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque das experiências vividas.” (DAYRELL; GOMES, 2009, p. 106)

Considerações Finais

A pesquisa até o momento tem sido prazerosa no sentido de nos possibilitar conhecer as práticas musicais dos jovens na cidade de Formosa - Goiás. Tem sido gratificante a troca de experiências entre a coordenadora da pesquisa e os estudantes bolsistas, já que eles são jovens e vivenciam diariamente suas práticas musicais.

Acreditamos que a pesquisa contribuirá no conhecimento da relação jovem e música. Alguns questionamentos têm surgido ao longo desta investigação: Qual o papel dos dispositivos móveis, e suas implicações para as práticas musicais dos jovens na atualidade? A escuta musical, seria ela a prática musical preferida entre os jovens? E quanto ao som automotivo? Qual a relação dos jovens com a música executada nos carros?

Em breve, esperamos encontrar algumas respostas advindas da pesquisa, mesmo sabendo que elas não são definitivas.

Referências

- ARROYO, Margarete. Jovens e músicas e percursos investigativos. **Art Cultura_Revista de História, Cultura e Arte Uberlândia**, v. 12, p. 21-35, 2010.
- DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma. . A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma; DAYRELL, Juarez. (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, p. 89-113, 2009.
- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes. **Inharmoniques “Musiques, Identités”**, v. 2, p. 88-102, ai 1987.
- KRAEMER, R.. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.
- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990.
- SOUZA, Jusamara . Educação Musical e Práticas Sociais. **Revista da ABEM**, n.10, p. 7-11, 2004.

Bandas Escolares na Cidade de Goiânia: Metodologia de Ensino e Formação Musical dos Regentes

Aurélio Sousa Nogueira
Secretaria de Educação (GO) – aurelio_trumpete@hotmail.com

Leonel Batista Parente
Universidade Federal de Goiás – parentelleo@gmail.com

Resumo: O presente artigo faz um estudo analítico da atual situação das bandas escolares na cidade de Goiânia atentando para os processos metodológicos empregados pelos professores regentes bem como a formação desses profissionais. A análise da metodologia de ensino fundamenta-se em trabalhos teóricos desenvolvidos por pesquisadores que focalizam as bandas escolares dentro de um contexto de educação musical.

Palavras-chave: Bandas escolares, Metodologia de ensino, Didática da música.

INTRODUÇÃO

Pesquisas envolvendo bandas de música não têm despertado muito interesse na esfera acadêmica. De acordo com Reily (2008) a musicologia histórica tem visto as bandas como os primos pobres das orquestras, além de considerar que suas apresentações tendem a ter um caráter mais funcional do que artístico como, por exemplo, coordenar movimentos de tropas militares ou animar festas populares. Estas tendências, afirma Reily, tem desestimulado a pesquisa musicológica entre as bandas, uma vez que a tradição na musicologia histórica privilegia as esferas em que predomina o ideal da arte pela arte e a identificação da genialidade individual. Contudo, a revisão de pré-supostos e discursos na musicologia tem promovido uma aproximação cada vez maior das diversas áreas envolvidas no estudo da música.

Compartilhando com o pensamento de Reily, Lima (2007) salienta que há duas ausências acerca do conhecimento dessas bandas. A dos cientistas sociais, tendo em vista as formas peculiares de organização dessas práticas, e a dos educadores, que vêm mostrando dificuldade em pensá-las, até mesmo no que diz respeito a processos pedagógicos peculiares, que estão por trás do ensino musical coletivo dentro das escolas que sediam esse tipo de banda. Por outro lado, mesmo que ainda não levadas em

consideração pelas políticas educacionais, segundo afirma Lima, as bandas estudantis tem se tornado um contexto de educação musical e constituem uma atividade que mobiliza desde alunos de escolas publicas até prefeituras municipais. Dessa forma, elas exibem a pluralidade de mediações sociais que contribuem para a dinâmica de um fenômeno musical vivido como prática coletiva e trabalho em equipe por determinados grupos de estudantes matriculados em escolas públicas. Ainda segundo Lima, nas bandas estudantis é ultrapassada a função de reproduzir os rituais patrióticos presentes nos desfiles cívicos, o que gera uma crescente profissionalização de regentes e coreógrafos que as levam a se apresentarem em calendários diferentes dos calendários escolares. Nessas apresentações sobressaem além da técnica musical, a firmeza da marcha e os movimentos sincronizados do seu corpo coreográfico.

Dentro do contexto de educação musical que envolve as bandas estudantis, o presente artigo, que é parte de uma pesquisa de pós-graduação em gestão escolar, analisa a situação dessas formações musicais na cidade de Goiânia, assim como a atividade de seus professores. Após observar as escolas sedes de bandas estudantis da rede pública chegou-se a conclusão de que, além-de problemas relegionados à metodologia de ensino, adequação espacial e formação profissional de regentes constatou-se também problemas na distribuição e monitoramento dos recursos financeiros destinados às bandas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica deste trabalho concentra-se em trabalhos de pesquisadores que desenvolveram metodologias de ensino na tentativa de aprimorar o processo didático-pedagógico nas bandas escolares brasileiras. Barbosa (1998) desenvolveu um método de ensino para bandas estudantis que simultaneamente apresenta para o aluno a técnica do instrumento a ser aprendido e os princípios da teoria musical. Nesta metodologia, que emprega música brasileira em suas lições, os exercícios podem ser realizados em grupo, o que proporciona uma maior motivação dos alunos. Dantas (2008) voltando-se para afigura do regente de banda escolar, propõe vários itens que considera importante na formação deste profissional, como história das bandas de música, sugestão para escolha de repertório, regência de banda e noções básicas de composição e arranjo.

Vecchia (2008), que faz um estudo acerca do processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo, proposto por

Joel Barbosa, analisa os fundamentos de como se tocar instrumentos de metais no contexto das bandas escolares. Da mesma forma que Dantas, Vechi volta-se para a figura do professor de banda, investigando quais fundamentos eles ensinam, quais são suas concepções sobre tais fundamentos. Para uma melhor fixação dos princípios necessários para se tocar instrumentos de metal o autor apresenta em vídeo um roteiro de tutorial a ser seguido pelo regente de banda.

BANDAS ESCOLARES NA CIDADE DE GOIÂNIA

(...) as escolas brasileiras não têm infra-estrutura física adequada para aulas de música de qualidade e (...) o número de professores é insuficiente para assumir a tarefa em um país de dimensão continental como o nosso (BARBOSA, 2008, p.70).

A Observação de Barbosa pode ser enquadrada no contexto das bandas estudantis na cidade de Goiânia, que em sua maioria, falta espaço físico adequado para aulas de música, material pedagógico específico assim como repertório nivelado conforme o nível técnico dos alunos. Nesse sentido, Barbosa enxerga que para a banda atuar com qualidade nas escolas faz-se necessário o desenvolvimento de material didático de qualidade, incluindo composições, arranjos e métodos de instrumentos musicais.

Foi observado, igualmente, inúmeros instrumentos danificados, o que dificulta o trabalho do regente, uma vez que aqueles alunos que desejam fazer parte da banda precisam esperar até que surja instrumentos disponíveis para eles. Isso se torna um problema para as bandas, haja vista que estas não têm verba disponível destinada à manutenção de instrumentos. Também por falta da disponibilidade de recursos financeiros e do alto custo dos instrumentos não há uma padronização instrumental. Isso quer dizer que muitas bandas não possuem a quantidade necessária de instrumentos, como observado numa banda escolar da região noroeste de Goiânia, que contava com apenas dois trompetes.

Quanto ao ensino-aprendizagem de instrumento nenhuma das bandas de Goiânia segue os processos metodológicos expostos na fundamentação teórica deste trabalho; 10% seguem metodologia própria, que funciona em longo prazo, e 90% não segue metodologia nenhuma. Outro problema verificado nas bandas foi a evasão de alunos, relacionada a problemas externos e principalmente à falta de motivação para seguir em frente. Daí nota-se a dificuldade de sobrevivência das bandas, ligada ao fato

de não conseguirem renovar seu quadro de alunos. Nesse sentido, traçando o perfil do “regente moderno” na cidade do Rio de Janeiro, Silva (2009) observa que o problema da falta de motivação tem sido muitas vezes solucionado tendo em vista que tal regente proporciona ferramentas de motivação aos alunos por meio da Internet, como por exemplo, acesso à aulas e apresentações de bandas de várias regiões do mundo.

Apesar das bandas estudantis cumprirem uma função socializadora na cidade de Goiânia (BERTUNES, 2005, p.23), o trabalho dos professores tem carecido de direcionamento pedagógico (CAMPOS, 2008, p.110). Conforme observado, 30% dos professores de bandas escolares de Goiânia não conseguem desenvolver metodologias de ensino condizente com a realidade das bandas onde são regentes. Imagina-se que isso esteja relacionado ao fato de que muitos deles são encaminhados às escolas, pelos órgãos gestores, sem uma formação adequada, que os habilite a ministrar aulas em bandas. É bem verdade que alguns estão cursando licenciatura em música, porém outros contam somente com a experiência de ter em feito parte de uma banda estudantil quando adolescentes.

Infelizmente em Goiânia ainda não há, como ocorre em alguns estados, a formação a distância e continuada para professores de banda. Um exemplo seria o estado da Paraíba, cuja Universidade Federal implantou o curso a distância para regentes de bandas. Outro exemplo está na Universidade Federal de Minas Gerais onde existe a disciplina Banda no curso de graduação em música. Além desses exemplos, em São Paulo há cursos técnicos para regentes de bandas desenvolvidos pelo projeto Guri. Já em Goiânia, Apenas 30% dos professores de banda na cidade de Goiânia têm formação superior em música. A busca pela formação por parte daqueles que não puderam ou não podem frequentar um curso regular de formação profissional tem se dado por meio de cursos esporádicos em eventos promovidos por instituições de ensino da cidade. Todavia, tais cursos, apesar de importantes por sua concentração em aspectos técnicos e artísticos, não suprem o indispensável aspecto da continuidade e adaptação da técnica aprendida ao longo do desenvolvimento do estudante.

Diante do exposto, percebe-se que o quadro geral que envolve a situação do ensino de música nas bandas escolares de Goiânia indica problemas de instalações, material didático, metodologia e formação profissional de professores. Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido e, por vezes, limitado não acompanhando necessariamente os “avanços tecnológicos e sócios que predominam hoje no meio musical” (JÚNIOR, 2002, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o futuro acredita-se que a sustentabilidade e desenvolvimento das bandas estudantis em Goiânia dependerão muito da forma como serão gerenciadas. Os regentes, além de buscarem uma melhor formação profissional, devem contar com o auxílio da gestão escolar das escolas sedes e principalmente dos mecanismos governamentais, que ainda precisam olhar mais detidamente a questão das bandas estudantis, principalmente no que toca à distribuição de recursos financeiros. Apesar das dificuldades enfrentadas pelas bandas escolares em Goiânia, vale ressaltar que elas são responsáveis pela formação de grande parte dos instrumentistas que atuam na cidade e em outras regiões do país. Tal formação não se fundamenta apenas em parâmetros musicais, mas também numa formação humana e social, uma vez que elas têm se constituído numa porta de entrada para a sociedade para inúmeros alunos de escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel Luis da Silva. **Da Capo**: método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda. Belém: Fundação Carlos Gomes, 1998.

_____. Tradição e inovação em bandas de música. In: SEMINÁRIO DE MÚSICA DO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, 1.,2008, Ouro Preto. **Anais...**Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 2008. p.65-71

BERTUNES, C. **Estudo de influência das bandas na formação musical**: dois estudos de caso em Goiânia. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

CAMPOS Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto alegre, v.19, p.103-111, março, 2008.

Dantas, Fred. **Curso de capacitação para mestres e músicos-líderes de filarmônicas**. Salvador: [s.n.] 2008.

JÚNIOR, Luciano Anor. **Educação musical à distância**: capacitação de maestros e instrumentistas de bandas no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002. (texto não publicado). Apostila mimeografada.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A banda estudantil em um toque além da música**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

REILY, Ana Suzel. Bandas de sopro: um diálogo transcultural. In: SEMINÁRIO DE MÚSICA DO MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, 1.,2008, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: Museu da Inconfidência, 2008. p.23-31.

SILVA, Lélío E. Alves da. As bandas de música e seus mestres. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, p.154-167, jan. 2008.

VECCHIA, Fabrício Dalla. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba**: processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Concepções e implicações para a atividade musical na Educação Infantil

Andréia Pereira de Araújo Martinez
UnB/FE – andreiamartinez4@gmail.com

Patrícia Pederiva
UnB/FE – pat.pederiva@gmail.com

Resumo: Este trabalho propôs-se a pesquisar sobre a presença da atividade musical no contexto da primeira etapa da educação básica. O objetivo geral foi investigar a concepção do professor de educação infantil acerca da atividade musical no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Buscou-se então conhecer a impressão do professor acerca do que ele entende por atividade musical, em relação a suas possibilidades musicais enquanto educador e de que forma essas concepções trazem implicações ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, sendo que esses se constituíram nos objetivos específicos desse trabalho. O referencial teórico e os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na psicologia histórico-cultural de Vigotski. Participou da pesquisa um grupo de oito professoras de um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal. As concepções das professoras surgiram a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente. No processo de análise das falas das professoras emergiram categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa. Concluiu-se que a atividade musical de fato está presente na escola de educação infantil, já que essa atividade é parte integrante do universo das expressões na infância. No entanto, essas atividades acontecem nesse espaço, de forma limitada em relação ao desenvolvimento musical da criança.

Palavras-chave: professor, educação infantil, atividade musical.

Introdução

É fato que a música faz-se presente no ambiente escolar da primeira etapa da educação básica, pois trata-se de uma expressão da infância. Desse modo, surge a necessidade de um olhar mais atento para este ambiente escolar em relação à atividade musical. Busca-se direcionar esse olhar para o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica e também para a atividade musical que faz-se presente neste espaço. Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar as concepções dos professores de educação infantil acerca da atividade musical na prática pedagógica. E os objetivos específicos são: investigar o que os professores entendem por atividade musical no

contexto da educação infantil; investigar a concepção que o professor de educação infantil tem acerca de suas possibilidades diante da atividade musical; e analisar as implicações das concepções dos professores acerca do desenvolvimento da atividade musical em seu pensar e fazer pedagógico.

É importante refletir sobre o pensar e o fazer do professor acerca do que ele pode oportunizar ao aluno em relação à atividade musical. E, da mesma forma, sobre o vácuo que pode surgir na educação musical da criança devido à inexistência de experiências sonoras provocadas pela ação do professor, o que pode afetar o desenvolvimento da criança com relação as suas possibilidades musicais. Sobre isso, Ostetto afirma que:

Como as portas e janelas, no espaço-tempo da educação infantil, poderão se abrir rumo aos mistérios do mundo, aos gostos desconhecidos? A mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. Aos professores, o que lhes encanta? O que lhes mobiliza os sentidos? Que linguagens vivem, fazem, experimentam? No contexto de tantas indagações, delinea-se uma proposta de formação cultural, mais ampla que os fundamentos já conquistados como base comum para a prática educativa em creches e pré-escolas (OSTETTO, 2004, p. 57).

É relevante a necessidade da pesquisa acerca da atividade musical no contexto escolar da educação infantil, pois é urgente a promoção de uma educação musical que contribua no processo de formação do ser social de nossas crianças, de forma que a atuação do professor evidencie possibilidades musicais nesse processo de formação.

Atividades musicais no universo da Educação Infantil

Ao entrar numa escola de educação infantil, é possível perceber que a música está presente neste espaço, pois a ouvimos durante a organização das crianças, na prática da psicomotricidade, nas festividades que a escola realiza, entre outras atividades. No entanto, esses momentos, em geral, apresentam caráter imitativo, onde a criança não é convidada a expressar o seu potencial criativo, mas, sim, apenas conduzida a reproduzir o que o adulto sinaliza. Para Vigotski:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao

futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

As atividades musicais que acontecem na escola de educação infantil também apresentam a música como um produto, onde a criança é conduzida a realizar atividades pré-estabelecidas, não tendo a oportunidade de experimentar e perceber que a música pode ser vivenciada como um processo, onde são criadas possibilidades para a conquista de saberes, na troca com seus pares, ou ainda, com o adulto que organiza o espaço escolar, que no caso, pode ser o professor, entre outros profissionais da educação.

De acordo com Vigotski “Tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A ação criadora faz parte da natureza humana, pois ela é fruto do ato reflexivo e da leitura de mundo que o homem faz. Vigotski esclarece a necessidade da criação e que ela inicia-se nos primeiros anos de vida do homem:

[...] a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem. Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Desse modo, é importante que seja oportunizado à criança o desenvolvimento de suas possibilidades de criação, em todos os campos, sobretudo no fazer artístico e, mais especificamente, no fazer musical.

A escola, portanto, precisa ser um espaço rico em experiências e, diante do que Vigotski traz de contribuição acerca da atividade criadora, é importante pensarmos como a música é vivenciada no espaço escolar. A criança apenas ouve passivamente e apenas reproduz o que é determinado, ou ela é convidada a experimentar a música a partir do ouvir, do sentir, do cantar, do tocar, do trocar, do arriscar e do criar; de modo a possibilitar que ela atue de forma crítica e reflexiva, diante de situações desafiadoras?

Atuação do professor de Educação Infantil com relação à atividade musical

Na instituição escolar, diferentes pessoas atuam no processo de planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica. No entanto, é o professor quem atua de forma mais direta e constante com a criança. Por isso, faz-se necessário refletir sobre o seu fazer. É claro que o intuito não é expor a figura do docente como o detentor e transmissor de saberes, mas sim, que ele possa ser visto como um organizador social do espaço pedagógico, como defende Vigotski:

[...] Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vem dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento e utilizá-los. [...] Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Vale ressaltar a importância da colaboração de outra pessoa em determinados momentos da vida da criança, para a criação de possibilidades para o seu desenvolvimento, o que não quer dizer a garantia desse desenvolvimento, pois estamos falando de possibilidades. No caso da escola, essa “outra pessoa” que pode colaborar com essas possibilidades, é o professor; é claro que a criança também pode receber colaboração de seus pares (outras crianças), mas, no ambiente escolar, a atuação do professor é de suma importância nesse processo.

Nesse contexto, é possível perceber que boa parte da ausência da atividade musical acontece por conta do profissional que atua na área, pois é ele quem pode proporcionar situações intencionais de experiência musical. Talvez isso aconteça porque o professor, em seu discurso, apresente descrença na possibilidade em desenvolver a atividade musical, por sentir-se incapaz, por acreditar não ter vivenciado, em geral, a música no percurso de sua existência.

De modo geral, as educadoras sempre se desculpam por não desenvolver a linguagem musical, pois alegam não terem sido formadas para isso, ou seja, consideram-se incapacitadas, com pouco ou nenhum repertório musical adequado, sem afinação e sem destreza

para utilizar, por exemplo, uma bandinha rítmica em sala (GUILHERME, 2010, p. 158).

Se o professor sente-se incapacitado para desenvolver a atividade musical, provavelmente não proporciona um ambiente rico em experiências musicais. Assim, ele deve refletir sobre sua prática, de modo que possa dar à música a importância e o espaço que faz-se necessário, onde a criança possa desenvolver sua expressão musical, criação e compreensão do universo cultural sonoro.

Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico precisa estar em consonância com a investigação, deve caminhar junto, constituindo-se de tal forma a tornar-se uma unidade, ou seja, o procedimento metodológico é parte integrante da investigação. Nessa perspectiva, o professor é o foco da pesquisa. E, como tal, é compreendido como um ser histórico-cultural, ou seja, um ser que possui uma história que, por sua vez, está relacionada ao contexto sócio-cultural, não esquecendo que esta história e este contexto constituíram-se ao longo do percurso histórico da humanidade, conforme aborda Zanella et. al. em relação à visão de Vigotski:

Desta forma, o método para Vygotski não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser (ZANELLA et. al. 2007, p. 29).

Sendo assim, a pesquisa estruturou-se de forma a investigar um grupo de educadoras que trabalham numa escola de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A escola atende apenas o 1º e o 2º períodos da pré-escola, ou seja, crianças entre 4 e 5 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. A instituição escolar possui vinte professoras. Dessas, apenas oito participaram da pesquisa. A pesquisa buscou captar a complexidade dos pontos de vista das professoras, dando liberdade para que elas pudessem externar o que pensam acerca da atividade musical.

O instrumento de pesquisa foi à entrevista semi-estruturada, onde o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas que podem ser acrescidas de outras, para facilitar a compreensão do entrevistado ou para focalizar as respostas, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, segundo Banister et. al. citado por Szymanski “Esse instrumento tem sido empregado [...] como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2010, p. 10).

A análise dos dados ocorreu logo após a realização das entrevistas. As falas das professoras foram transcritas, onde foi possível reviver as entrevistas e refletir sobre essa ocasião em que as professoras expuseram sua forma de pensar acerca da atividade musical. As falas delas foram categorizadas segundo os objetivos da pesquisa e depois analisadas. Nesse momento, por meio da leitura e releitura das respostas, foram procuradas nessas falas conteúdos que abordassem a mesma temática. Essas foram agrupadas e nomeadas em subcategorias que expressavam o mesmo fenômeno de uma categoria de um objetivo específico.

Essas falas não foram analisadas de forma isolada, mas captadas por meio de um processo. Nenhuma análise pode sustentar-se apenas em descrever os dados, é preciso ir além, é necessário explicá-los, estabelecendo, assim, uma conexão entre os dados.

Portanto, o enfoque da pesquisa foi captar como a atividade musical apresentase na educação infantil considerando tal processo, como veremos a seguir, por meio da categorização das falas das professoras.

Resultados e discussões

Em relação às concepções das professoras acerca da atividade musical no contexto da Educação Infantil, surgiram as subcategorias descritas a seguir:

- Música para: ao analisar as falas das professoras, a resposta que surgiu com mais frequência no discurso foi a de que essa atividade é “para algo”, ou seja, que possui uma finalidade. O interessante é que essa finalidade nada tem a ver com a linguagem musical. A música é usada para trabalhar o corpo entre outros conteúdos, disciplinar as crianças, organizar a rotina da escola, ensaiar as crianças para apresentações, entre outras finalidades.

- Música e vida: em falas isoladas, algumas professoras relataram que desenvolvem atividades que propiciam a percepção do universo sonoro pelas crianças, ao observar e produzir sons existentes no meio ambiente e no meio social.
- Música como atividade menor: foi possível verificar em algumas falas que a atividade musical na Educação Infantil recebe um caráter de pouca relevância para a formação do ser humano.

Em relação às concepções acerca das possibilidades musicais do professor de Educação Infantil, surgiram as subcategorias descritas abaixo:

- Necessidade de escolarização: todas as professoras entrevistadas destacaram a falta de conhecimento musical e a necessidade de cursos de formação continuada onde tal conhecimento pode ser adquirido. Elas externaram que sem formação musical, o professor de educação infantil não está capacitado para desenvolver atividades musicais.
- Discurso da dependência: algumas professoras apontaram para a necessidade da presença de um professor especialista em música para o desenvolvimento de atividades musicais no contexto da educação infantil.
- O mito do “dom”: algumas professoras associam a musicalidade das pessoas ao “dom”, ao acreditar que a expressão musical é algo inato à pessoa.
- Reconhecimento: entre todas as professoras, apenas duas declararam que o próprio professor de educação infantil pode desenvolver as atividades musicais com as crianças.

Em relação às implicações das diferentes concepções, surgiram as seguintes subcategorias:

- Possibilidades: uma professora discorreu acerca da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da coordenação pedagógica para o desenvolvimento da atividade musical, pois é um espaço onde todos os integrantes da instituição escolar podem participar no processo de construção/execução/avaliação de todo contexto escolar, e que a música pode ser valorizada neste momento do pensar pedagógico.
- Desculpas para o não fazer: as professoras afirmam que o trabalho pedagógico não acontece como deveria porque o governo não disponibiliza os recursos materiais e a estrutura física adequada. Em muitas situações, isso se transforma no motivo para a não realização de um trabalho pedagógico que contribua para as possibilidades do desenvolvimento infantil.
- O professor como centro do processo: outra fala que surgiu na entrevista foi relativa à crença de que o professor precisa transmitir conhecimentos à criança e que nessa situação, a criança seria um ser passivo, ou seja, pronto a receber o que o professor transmite.
- Descompromisso: outra implicação que emergiu da fala de uma das professoras foi com relação ao descompromisso por parte do professor quanto ao desenvolvimento de atividades musicais.

- Incompreensão do currículo: uma das professoras entrevistadas acredita que a falta de conhecimento musical dificulta a compreensão do currículo na área específica de música e assim, dificulta a possibilidade em desenvolver atividades na área.

Considerações finais

Concluiu-se, portanto, que as atividades musicais que ocorrem no ambiente escolar da primeira etapa da educação básica, não contemplam a exploração do universo sonoro, pois são atividades que usam a música como um produto para alcançar outras finalidades dissociadas da linguagem musical. E que o professor de educação infantil não sente-se capacitado para desenvolver atividades musicais com as crianças, porque acredita que falta uma formação musical que possa contribuir em sua atuação pedagógica.

Esses dois aspectos foram os que ocorreram com mais ênfase na pesquisa, o que demonstra uma lacuna na formação musical de crianças que frequentam a educação infantil.

Para que tal panorama possa começar a mudar, o ideal seria que o professor, como organizador do espaço pedagógico, pudesse buscar outras alternativas de apropriação da música (focar nas possibilidades) e assim, oportunizar de forma intencional a música no ambiente escolar para as crianças, promovendo um ambiente de troca e compartilhamento entre os diferentes atores que atuam na educação infantil.

Referências

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

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

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. pp. 9-61.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A psicologia e o mestre. In: Psicologia Pedagógica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. pp. 445-464.

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

Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE

José Davison da Silva Júnior
Instituto Federal de Pernambuco – davison.junior@barreiros.ifpe.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta um panorama do ensino, pesquisa e extensão em música desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Para isso, é descrito o perfil do IFPE, são apresentados os contextos nos quais o ensino de música ocorre, assim como as pesquisas cadastradas na instituição e os cursos de extensão existentes. Ao final conclui-se que a presença da música vem se ampliando, no IFPE, pelo fato de estar presente, no ensino, como conteúdo curricular obrigatório e na criação de cursos específicos em música; na pesquisa, como parte da formação dos alunos do ensino médio e licenciatura em música e; na extensão, com a aproximação da comunidade em seus cursos e criação de demanda para os cursos específicos de música.

Palavras-chave: Ensino da música, Pesquisa, Extensão.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ensino e Tecnologia são instituições complexas, pois abarcam várias modalidades de ensino, desde a creche até a pós-graduação *stricto sensu*, passando por toda a educação básica e cursos superiores. Dessa forma, o ensino de música está presente de formas variadas.

O ensino de arte é assegurado como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 1996). A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 incluiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Artes. (BRASIL, 2008). No IFPE, o ensino de música na educação básica ocorre nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Há diversas formas de organizar o ensino da música na escola. Del-Ben (2011) apresenta algumas delas. Uma das formas é partir de uma listagem prévia de conteúdos e propor atividades diversas, com seus respectivos objetivos. Outro caminho é definir primeiro os objetivos de aprendizagem e, a partir deles, os conteúdos a serem ensinados. Outra forma é definir atividades ou eixos que deverão direcionar as ações do professor e

dos alunos. A estratégia defendida pela autora é a pedagogia de projetos. Essas formas de organizar o ensino da música estão presentes nas práticas dos docentes do IFPE.

No IFPE, o ensino da música está inserido em seis, dos nove *campi* existentes. A razão de não estar presente em três *campi* deve-se ao fato de não existir cursos na educação básica nesses *campi*. A música está presente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos, no curso de Licenciatura em Música e no curso técnico em instrumento musical, que iniciará em 2013.

Além do ensino, a música está presente em pesquisas e em cursos de extensão. A pesquisa capacita o discente a atuar como pesquisador desde a educação básica e graduação. A extensão atua como forma de aproximar a comunidade da instituição e criar uma demanda para cursos específicos de música.

Este trabalho apresenta um panorama do ensino, pesquisa e extensão no Instituto Federal de Pernambuco. As informações foram coletadas no site do IFPE (www.ifpe.edu.br), assim como nas experiências didáticas do autor deste relato. Para que haja uma melhor compreensão da instituição é feito um breve histórico e em seguida é descrita como a música está presente no IFPE. Os objetivos são relatar e refletir sobre as diversas situações na qual o educador musical atua no IFPE.

Perfil institucional do IFPE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE é constituído por nove *campi*, com a adesão das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão e a construção das unidades de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, que se uniram com as unidades do antigo CEFET-PE em Recife, Ipojuca e Pesqueira. Para compreendermos a estrutura do IFPE é importante conhecer o seu histórico, descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPE, 2009).

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, o Presidente Nilo Peçanha criou em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma Escola de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito, com o objetivo de formar operários e contramestres destinados a meninos pobres. A Escola de Pernambuco iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 1910. Em 1930,

pela Lei nº 378, de 13 de janeiro, essas escolas passaram a ser denominadas Liceus Industriais.

O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1940, veio para modificar os Liceus Industriais, que passaram a oferecer ensino médio e, aos poucos, foram se configurando como instituições abertas a todas as classes sociais. Em 1959, a Lei nº 3.552 deu estruturas mais amplas ao ensino industrial. Posteriormente, as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e de Expansão e Melhoria do Ensino (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) também reformularam o ensino industrial.

Até se constituir como IFPE houve várias nomenclaturas da instituição, como Escola de Ensino Industrial do Recife, Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife, Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE).

Em 1999, através do Decreto S/N de 18/01/1999, a ETFPE é transformada em CEFET-PE, passando também a atuar na Educação Superior como cursos de formação de tecnólogos. Em 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, são criados os Cursos Técnicos na modalidade integrada. Já em 2005, o Decreto nº 5.478, de 24 de julho de 2005, institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Finalmente, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A missão do IFPE é promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Atualmente, no IFPE, existem cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade PROEJA, cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos tecnológicos e cursos superiores (licenciaturas e bacharelados).

Ensino, pesquisa e extensão em Música no IFPE

A música está presente nas três áreas de atuação acadêmica, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, as quais formam o tripé da educação básica ao ensino superior, dentro do princípio da indissociabilidade da educação. O ensino da música é desenvolvido na educação básica e em cursos específicos de música. No IFPE, a pesquisa na área da música encontra-se em fase inicial e versa sobre educação musical em espaços formais e não formais de ensino e também sobre a utilização de software livre por licenciandos em música. A extensão tem priorizado o ensino de instrumento musical. Os docentes que atuam no ensino da música são licenciados ou bacharéis em música.

O ensino da música ocorre em diversos espaços do IFPE. A música como conteúdo obrigatório é desenvolvida nos primeiros anos do ensino médio, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ou nos primeiros semestres dos cursos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos. Em alguns *campi*, a Música é o único conteúdo da disciplina “Artes” ou “Educação artística”, como ainda é denominada em alguns *campi*. Em apenas um *campus*, a disciplina Artes divide o conteúdo Música com as Artes Plásticas.

Ainda não existe um consenso sobre o que ensinar e como ensinar música no ensino médio. Sendo assim, cada professor de música desenvolve a disciplina Música de acordo com seus objetivos e também com os recursos que dispõe, como instrumentos musicais e cd player. A carga horária semanal varia em uma ou duas aulas, de acordo com a organização acadêmica do *campus*. Dos nove *campi* do IFPE apenas três (*Campus Afogados da Ingazeira*, *Campus Caruaru* e *Campus Ipojuca*) não possuem Música como componente curricular obrigatório, por não existirem cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas somente cursos técnicos subsequentes ao ensino médio.

Há um projeto em andamento para iniciar o Curso Técnico em Instrumento Musical no segundo semestre de 2013 no *Campus Barreiros* e o Curso de Licenciatura em Música está em funcionamento desde o ano de 2011, no *Campus Belo Jardim*. Esses são os cursos específicos em música no IFPE.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento Musical Subsequente ao Ensino Médio (IFPE, 2011), o objetivo do curso é formar profissionais de nível técnico qualificado para atuar no campo musical com

competência, criatividade, inovação e capacidade para participar das diversas dimensões do fazer artístico e cultural. O curso está organizado em dois anos e serão oferecidos os instrumentos clarineta, saxofone, trompete e trombone.

O curso de Licenciatura em Música tem ênfase em práticas interpretativas da música popular e tem como objetivo a formação de professores de música, habilitando-os para atuarem na educação básica, em escolas especializadas de música, bem como nos campos instituídos e emergentes no cenário musical brasileiro atual (IFPE, 2010). Atualmente o curso tem habilitações em Flauta transversal, Saxofone, Clarinete, Trombone, Trompete, Bateria e Percussão, Canto Popular, Violão e Guitarra.

A pesquisa em música, no IFPE, está dando os primeiros passos. Apenas uma pesquisa foi concluída e duas estão em andamento. A pesquisa concluída teve como título “A música como estratégia de humanização no Hospital Júlio Alves de Lira” e seu objetivo geral foi utilizar a música como estratégia de humanização com os pacientes internados no hospital público municipal Júlio Alves de Lira. Esta pesquisa foi realizada por um docente e três discentes do curso de Licenciatura em Música e docentes do curso Técnico em Enfermagem, ambos do *Campus* Belo Jardim. O projeto teve dois licenciandos em música como bolsistas PIBIC Graduação (Programa Institucional para concessão de Bolsas de Incentivo à Iniciação Científica) e um como bolsista BIA (Bolsa de Incentivo Acadêmico).

A primeira pesquisa em andamento é intitulada “O ensino de música nas escolas públicas municipais de Barreiros/PE: formação docente, ações e tendências pedagógicas”. Seus objetivos são: fazer um levantamento do ensino de música nas escolas públicas municipais dos Barreiros; caracterizar o perfil do docente que ensina música nas escolas públicas municipais dos Barreiros; identificar os conteúdos, formas de avaliação e ações desenvolvidas pelos docentes no ensino de música nas escolas públicas municipais dos Barreiros; analisar as tendências pedagógicas na prática escolar desenvolvidas pelos docentes que ensinam música nas escolas públicas municipais dos Barreiros e caracterizar as justificativas do ensino de música nas escolas pelos docentes que ensinam música. Essa pesquisa possui três alunos do ensino médio como bolsistas PIBIC Técnico e está em desenvolvimento no *Campus* Barreiros.

A segunda pesquisa em andamento tem como título “A utilização de software livre na formação superior de música – catalogação, validação pedagógica e profissional” e tem como objetivo geral traduzir e recompilar os principais softwares livres de música para a língua portuguesa e produzir manuais com a finalidade de

auxiliar professores, alunos e profissionais de música a utilizarem tais ferramentas como alternativa aos softwares pagos e contra a pirataria. Essa pesquisa está sendo desenvolvido por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Música do *Campus* Belo Jardim. Dois discentes são bolsistas PIBIC Graduação.

A extensão, no âmbito do IFPE, tem como missão enriquecer o processo pedagógico, socializar o saber, possibilitar meios para a participação da comunidade no ambiente acadêmico e promover a transformação social por meio de um processo educativo, cultural e científico que articule o ensino e a pesquisa de forma indissociável (IFPE, 2009). Além disso, os cursos de extensão em música criam uma demanda por continuidade na formação musical, a qual é concretizada nos cursos específicos de música.

Dentro dessa proposta, cada *campus* tem organizado atividades de extensão de acordo com a formação e área de atuação dos docentes. São oferecidos cursos de percepção e teoria musical, canto coral, saxofone, clarineta, flauta transversal, violão, canto, trombone, trompete e flauta doce. As aulas ocorrem individualmente ou em grupo.

Ainda no âmbito da extensão, o projeto “Mundos musicais do agreste pernambucano” foi pré-aprovado no Edital Proext 2013 do Ministério da Educação e tem como objetivo geral desenvolver ações que fortaleçam a produção e a circulação de atividades artísticas no ambiente acadêmico da Licenciatura em Música do *Campus* Belo Jardim, na perspectiva do diálogo entre os saberes da sala de aula, acadêmicos, e os saberes da comunidade, expressos nas manifestações culturais de grupos ou indivíduos da microrregião do Vale do Ipojuca, no Agreste Pernambucano, culminando com a elaboração e apresentação de um espetáculo musical com temática regional (IFPE, 2012b).

Os docentes que atuam no ensino, pesquisa e extensão são licenciados ou bacharéis em música. A grande maioria dos docentes que atuam no ensino médio são licenciados em música. Os docentes que atuarão no curso técnico em instrumento musical e os que atuam no curso de licenciatura em música têm formação específica no instrumento musical que ensina, com formação no bacharelado em instrumento, ou são licenciados em música com curso técnico no instrumento que dará aula.

Os últimos concursos para professor de música do IFPE exigiram formação de licenciado em música para atuar no ensino médio e bacharelado em música para atuar no curso técnico em instrumento musical ou na licenciatura em música (IFPE, 2012a).

Considerações finais

A música está presente no IFPE de várias formas, seja através do ensino na educação básica, ou cursos específicos de música. Sua presença também é vista em cursos de extensão, cuja prioridade tem sido as aulas de instrumentos musicais e de forma inicial nas pesquisas. Podemos fazer algumas reflexões sobre a presença da música em uma instituição tão complexa, por abarcar tantos níveis de ensino.

Penna (2008, p.120) comenta que a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade”. Embora o ensino da música esteja presente em todos os *campi* do IFPE que possuem educação básica, este ensino não está padronizado. Em alguns *campi* ainda é utilizada a denominação Educação Artística, que vigorava durante a vigência da Lei nº 5.692/72. O IFPE tem priorizado o ensino da música em detrimento das outras modalidades artísticas. Em apenas um *campus* as aulas de Música são divididas com aulas de Artes plásticas.

O ensino da música no ensino médio é feito de várias maneiras no IFPE, como as formas apresentadas por Del-Ben (2011), vistas no início do texto. Esse movimento segue a tendência didático-pedagógica realizada no Brasil, de não existir uma forma única de ensinar música na escola. Segundo Penna (2008), as Orientações curriculares para o ensino médio não são taxativas, mas oferecem alternativas para a organização do trabalho pedagógico.

O fato de não haver aspectos diferenciados no ensino da música, no próprio IFPE, pode levar a uma falta de clareza nos objetivos da educação musical. Ou seja, em alguns *campi* o ensino da música é chamado de Educação Artística, em outros é chamado de Artes. Cada uma dessas nomenclaturas traz todo um contexto histórico-educacional nos quais foram criados. Outro aspecto é a não existência de consenso sobre o que ensinar e como ensinar música, nos *campi* que possuem música como componente curricular no ensino médio. Isso pode demonstrar a existência de diversas concepções sobre o ensino da música na educação básica diferentes da proposta da educação musical contemporânea.

Apesar do Curso Técnico em Instrumento Musical não ter iniciado, esperamos que o modelo não seja exclusivamente tecnicista, mas que haja a compreensão do deslocamento da concepção de ensino profissionalizante para a concepção de educação profissional, como forma de preparação profissional. Nesse contexto, a preparação

profissional dos indivíduos deve ir além da mera transmissão do conhecimento, implicando mais um saber-ser do que um saber-fazer (NASCIMENTO, 2003).

O objetivo principal do curso de Licenciatura em Música ressoa com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso superior, de graduação plena (BRASIL, 2002), além de visar à atuação do egresso em escolas especializadas de música e em espaços não formais de ensino da música.

As pesquisas em música encontram-se numa fase bem inicial, com apenas três pesquisas cadastradas. É importante considerar que o IFPE foi constituído somente em 2008. Um dos aspectos relevantes da pesquisa em música realizada no IFPE é a relação com a formação dos alunos. Além dos docentes, os pesquisadores são alunos do ensino médio e da licenciatura em música. Souza (2003) fala da importância da pesquisa ser iniciada através de projetos de iniciação científica na graduação, para que haja uma familiaridade com os procedimentos formais e não tenha dificuldades com a pós-graduação. Ampliamos essa fala para os alunos do ensino médio também, para que desde a educação básica seja possível o desenvolvimento de pesquisas, compreendendo a pesquisa como integrante da educação.

A extensão fecha o tripé da educação, juntamente com o ensino e a pesquisa. Os cursos de extensão aproximam a comunidade da escola, oferecendo aulas de música. Com isso é criada uma demanda para os cursos específicos em música oferecidos pelo próprio IFPE.

A presença da música vem se ampliando no IFPE, desde a sua criação. Acreditamos que foram dados grandes passos, com a presença da música como conteúdo curricular obrigatório e a criação de cursos específicos de música. Essa presença exige que o educador musical esteja preparado para atuar não apenas no ensino, mas também na pesquisa e extensão, os quais compõem o tripé da educação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 27 ago. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/PE nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 27 ago, 2012.
- _____. **Lei nº 11.769**, de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em 27 ago. 2012.
- DEL-BEN, Luciana Marta. Música nas escolas. In: **Educação musical escolar**. Ano XXI. Boletim 08. Jun, 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>. Acesso em 27 ago. 2012.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013**, jun. 2009. Disponível em: <http://reitoria.ifpe.edu.br/userfiles/file/PDI.pdf>. Acesso em 26 ago. 2012.
- _____. **Plano Pedagógico do curso de Licenciatura em Música, 2010**. Disponível em: [http://www.belojardim.ifpe.edu.br/userfiles/files/PCC%20M%C3%BAsica%2018_02%20Vers%C3%A3o%20Final%20corrigida\[2\].pdf](http://www.belojardim.ifpe.edu.br/userfiles/files/PCC%20M%C3%BAsica%2018_02%20Vers%C3%A3o%20Final%20corrigida[2].pdf). Acesso em 26 ago. 2010
- _____. **Projeto pedagógico do curso Técnico em Instrumento musical subsequente ao ensino médio**. Outubro de 2011.
- _____. **Edital nº 26**, de 30 de março de 2012a. Concurso público para professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Disponível em: http://cvest.ifpe.edu.br/arquivos/file/Edital_n26-2012-GR-250412.pdf. Acesso em 26 ago. 2012.
- _____. Resultado final. **Edital Proext 2013** – MEC/SESu, ago. 2012b. Disponível em: <http://reitoria.ifpe.edu.br/index.php?not=1215>. Acesso em 27 ago. 2012.
- NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 69-74, 2003.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 7-10, 2003.

**GT 2.2 – PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS
ESPECIALIZADAS DE MÚSICA**

Educação profissional técnica de nível médio em música: as expectativas de candidatos aos cursos instrumentais

Cristina Porto Costa
PPGE-UnB cportoc@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta resultados e discussão sobre as respostas de pergunta aberta que integrou questionário aplicado aos candidatos ao ingresso nos cursos técnicos de instrumento nas áreas erudita e popular em um Centro de Educação Profissional vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dos 134 respondentes da questão “O que você espera do curso técnico?” obteve-se que 58,2% desejam desenvolvimento musical, 43,3% esperam que os cursos os qualifiquem para atuação profissional e 4,5% pensam obter conhecimentos para prestar vestibular a cursos superiores de música. Discutem-se tais achados frente aos demais resultados desta pesquisa exploratória, que faz parte de um Estudo de Caso sobre a formação do técnico de nível médio em música. São repensados os desafios trazidos às escolas especializadas de música no tocante à qualificação para o trabalho, em especial no ensino de instrumentos. Assinala-se a necessidade de pesquisas comparadas para melhor compreensão da área.

Palavras-chave: educação profissional, escolas especializadas de música, técnico de nível médio.

Introdução

A identidade profissional dos técnicos de nível médio, suas possibilidades reais de inserção laborativa e as convergências com a qualificação oferecida pela via escolar fornecem um campo investigativo amplo, passível de abordagens que tendem a se complementar na medida em que clarifiquem as relações que nele se formam. Neste sentido, este artigo traz contribuições ao apresentar parte dos resultados de uma pesquisa exploratória que teve por objetivo conhecer o que pensam os candidatos aos cursos de instrumento quanto à formação por eles pretendida. Procurou-se, por este meio, elencar elementos que possibilitem posterior elaboração de hipóteses sobre as relações entre qualificação para o trabalho em música em nível médio, o que desejam seus atores e o que oferecem as escolas especializadas. Para entendimento destas expectativas é também necessário uma contextualização dos caminhos tomados pelos

cursos técnicos em música frente às mudanças ocorridas nas políticas públicas educacionais mais recentes.

Considerada estratégica para o desenvolvimento socioeconômico nacional, a educação profissional tem sido vista como veículo para redução de desigualdades sociais, como possibilidade de inclusão de jovens trabalhadores no mundo do trabalho e requalificação dos que nele já se encontram (BRASIL/MEC/SISTEC, 2008). Por outro lado, parece permanecer a questão da dualidade estrutural entre o ensino médio propedêutico, visando continuidade dos estudos ao nível superior, e o ensino médio técnico, estigmatizado como educação voltada à população de baixa renda, questão revisitada nas decisões expressas pelas políticas públicas educacionais (KIPNIS, no prelo). Neste cenário, há que se considerar o Plano Nacional de Educação (PNE), recentemente aprovado quanto à ampliação orçamentária que passará para 10% do Produto Interno Bruto. Entre suas metas consta a expansão de ofertas na educação profissional de nível médio com atendimento de qualidade (BRASIL/MEC, 2010).

As escolas especializadas de música que promovem a qualificação e a certificação técnica em nível médio estão imersas neste espectro, regradas pela legislação vigente. Dos cursos tradicionais dos conservatórios ao ensino médio integrado dos Institutos Federais, muitas são as possibilidades de atendimento na área. Contudo, lhes são apostos os mesmos desafios formalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e expressos nos cursos e perfis constantes do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, do Catálogo Nacional de Cursos Técnico.

Tem-se, em geral, uma ausência de estudos comparados sobre as instituições que se dedicam a este extrato formativo, enquanto os estudos de caso procuram, pontualmente, revelar especificidades quanto à eficácia do ensino e à formatação curricular, aos caminhos seguidos pelos egressos, à evasão que permeia tais cursos, às representações dos alunos sobre o processo de qualificação, a exemplo das pesquisas de Leite (2007) e Correia (2010). É nesta perspectiva que se insere esta comunicação, trazendo achados parciais de pesquisa piloto realizada com candidatos ao ingresso em um Centro de Educação Profissional localizado em Brasília. Procurou-se conhecer intenções e expectativas dos pretendentes relativas aos cursos técnicos de instrumento, as quais foram confrontadas aos resultados de Grupo Focal realizado com docentes, o qual incluiu a temática preparação para o trabalho em música na educação profissional técnica em nível médio.

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter exploratório e integra um Estudo de Caso. Apoiar-se no racionalismo crítico, discutido por Popper ([1934], 2010). Trata-se de inserção empírica delineada como primeira aproximação ao lócus de pesquisa, tendo por foco a formação do técnico de nível médio em música em escolas especializadas. Pretendeu-se ouvir os diferentes atores que estão presentes neste processo. Para tanto, realizou-se Grupo Focal com docentes (COSTA, no prelo) e *survey* com candidatos ao ingresso no primeiro semestre de 2012, além de levantamento de dados administrativos.

A amostra constituiu-se de 152 pretendentes aos cursos das áreas de instrumento nos segmentos popular e erudito. O questionário foi aplicado no dia das provas eliminatórias de instrumento. Além de 41 assertivas construídas sobre variáveis que procuraram captar as visões sobre relações entre educação formal, mercado de trabalho e profissionalização, mediante uso de escala de concordância tipo Likert, duas perguntas abertas foram realizadas. Serão aqui discutidos os achados advindos da primeira delas: “O que você espera do curso técnico?”.

Obteve-se 134 respostas válidas, as quais foram categorizadas. Dadas as características da pergunta, as respostas podem integrar diferentes categorias, visto que um mesmo participante pode ter explicitado distintas expectativas. Realizou-se cálculo percentual e procedeu-se à análise dos resultados, levando em consideração o *survey* como um todo.

Resultados e discussão

A escola em questão integra a rede distrital de escolas de educação profissional em nível médio e oferece 36 habilitações de cursos técnicos nas modalidades subsequente ou concomitante ao ensino médio, além de cursos básicos, de caráter sequencial. Embora a duração destes cursos seja prevista com um mínimo de 800h, constatou-se que, em boa parte, os cursos oferecidos têm o dobro de duração. Os primeiros cursos gratuitos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do CEP, nos moldes do Art. 3º do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta a LDB, são iniciativas que datam de 2012.

No processo seletivo investigado foram oferecidas 158 vagas para o técnico em 29 das habilitações, sendo que 135 delas nas áreas instrumentais, erudita e popular, aí

incluídos os cursos de canto. Para atendimento em instrumento específico, o CEP dispõe de 140 professores, além dos responsáveis pelas demais disciplinas previstas curricularmente. Para fins de acompanhamento da dinâmica de oferta, conclusão e evasão nos cursos, os dados coletados junto à Secretaria e ao Núcleo de Informática Aplicada do CEP permitem construir o seguinte quadro:

Ano	Total de alunos matriculados no CEP (Básico e Técnico)	Total de alunos nos Cursos Técnicos	Formados (livro de registro de diplomas)	Ingressos nos Cursos Técnicos	Evadidos dos Cursos Técnicos	Total de evadidos e trancados (Básico e Técnico)
2008/I	1625	315		67		
2009/I	1856	327	15	70	9	211
2009/I	1873	299	22	59	20	322
2010/I	1847	312	27	79	19	301
2010/I	1794	262	20	85	13	317
2011/I	1781	208	18	32	17	335
2011/I	1841	231	31	50	18	305

QUADRO 1 – Quantitativo de alunos por semestre
 (Fonte: CEP-Escola de Música de Brasília)

Salvaguardadas as dificuldades enfatizadas pelos funcionários na atualização de tais dados, pode-se dizer que, embora predomine a procura por iniciação musical, tem-se uma média de 14,9% de alunos nos cursos técnicos em relação ao total de alunos da escola, ao longo dos três últimos anos. Os números de evadidos em relação ao de formados mostram uma oscilação entre 60% a 94,4% no período, chegando a 17 evadidos para 18 formados no primeiro semestre de 2011. A média de evasão no período é de 6,1%, sendo o extremo superior em 8,2%, no primeiro semestre de 2011, o que requer investigações conjunturais. O ingresso nos cursos técnicos depende da abertura de vagas, de professores disponíveis por turno e de espaço físico suficiente, o que remete a questões de gerenciamento.

A média etária dos alunos matriculados nos cursos técnicos é de 26,8 anos. No item escolaridade, obteve-se que 3% ainda estão com o nível fundamental incompleto, 15% tem nível médio incompleto, 27% nível médio completo, 30% nível superior incompleto e 25% nível superior completo, predominando entre os alunos dos cursos técnicos o nível superior, em andamento ou finalizado. Do total de alunos dos cursos técnicos 23,4% também cursam Bacharelado ou Licenciatura em Música na

Universidade de Brasília e apresentam, semestralmente, a comprovação de rendimento acadêmico para equivalência e liberação de disciplinas.

Dos 389 inscritos aos cursos instrumentais, 185 prestaram prova. Destes, 152 concordaram em participar do *survey* e 134 responderam à questão aberta aqui discutida. Os candidatos, em sua maioria, moram no entorno de Brasília, em regiões administrativas distantes do local em que se situa o CEP, sendo que 73,7% têm 19 anos ou mais.

A análise das assertivas para índice de concordância no questionário apresentou três grandes perfis dos candidatos, que envolvem a procura por conhecimentos para docência em iniciação instrumental e musical, a procura por conhecimentos relativos ao empreendedorismo em música e a preparação para prestar provas ao nível superior em música. Tais dados serão discutidos futuramente, sendo a pergunta aberta aqui trazida uma complementação qualitativa aos dados quantitativos obtidos.

A categorização das respostas desta pergunta permite afirmar que 58% dos respondentes esperam que o curso técnico promova desenvolvimento musical, notadamente na técnica instrumental. Neste quesito também foram citados especificamente aprimoramento de leitura musical, sistematização de conhecimentos para ampliar a base musical, teórica e prática. Para 43% dos candidatos, a qualificação profissional é a grande expectativa, pois desejam ingressar no mercado, trabalhar com música e serem músicos profissionais. Já 8,2% pensam que o curso técnico é um bom momento para estabelecer uma rede de contato que lhes possibilite futuras parcerias e que facilite a inserção laborativa. A qualidade dos cursos também gera expectativas em 8,2%, sendo que para 4,5% os professores deverão ser eficientes e bons orientadores, devem ter didática apropriada e seguir o programa proposto. A preparação para as provas específicas do vestibular é esperada por 4,5% dos candidatos, enquanto 2,2% acreditam que terão preparo para docência, em complementação ao curso de Pedagogia que realizam. Também foi citado: fazer música, ter um hobby, realizar um sonho, servir a Deus e que o curso seja voltado à composição. Sinaliza-se, desta forma, não somente a procura por desenvolvimento técnico, mas integral que a educação musical propicia, assim como a demanda por conteúdos específicos de música por parte de educadores em formação que poderão direcionar-se para campos sociais diversos, inclusive à educação infantil no ensino básico.

Uma comparação entre tais percentuais e os obtidos no restante do *survey* permite afirmar que houve uma confluência entre expectativas sobre o curso e intenções dos candidatos inscritos quanto ao desenvolvimento técnico-musical (58% na pergunta aberta e 96,5% nas assertivas) e à possibilidade de profissionalização posterior (43% na pergunta aberta e 92,1% nas assertivas), mas o percentual sobre preparação para o vestibular na pergunta aberta (4,5%) foi sensivelmente discrepante do detectado nas assertivas sobre o tópico, já que o índice nestas últimas foi de 64,3% de concordância, o que requer maior investigação. Os contatos com músicos mais experientes e com colegas no decorrer do curso, mencionados por 8,2% na pergunta aberta, teve um índice de concordância total para 60,3% dos respondentes nas assertivas, sendo que a socialização no ambiente escolar e o papel das práticas coletivas também foram expressivos, ressaltando favoravelmente a escola como local propício a formação de conjuntos e de parcerias.

Se confrontadas aos resultados do Grupo Focal realizado com docentes da instituição, as expectativas de boa parte dos candidatos poderão ser fortemente frustradas na medida em que a duração dos cursos é longa, não há um direcionamento específico para gerenciamento de carreira e o entendimento de quais sejam as possibilidades de inserção laborativa do técnico de nível médio não esteja suficientemente claro nas metas formativas. Já a função propedêutica parece estar contemplada. Segundo os docentes, os “Programas” de curso ainda priorizam o tecnicismo e estão mais voltados a perfis tradicionais como o músico solista ou de orquestra, na área erudita, desvinculando-se das possibilidades imediatas de trabalho para os egressos na própria região. Neste sentido, foram citados o mercado emergente de eventos, o qual requer noções de empreendedorismo, e as aulas particulares de iniciação instrumental, sendo que a pedagogia do instrumento está ausente nos itinerários formativos. Os professores também ressaltaram que a única orquestra profissional local exige conclusão de curso superior em qualquer área de conhecimento para prestação de concurso e inserção na carreira pública, o mesmo ocorrendo com certas bandas de corporação. A certificação técnica em nível médio em música não seria considerada para fins de acesso a emprego, mesmo em caso de suficiência técnica ao instrumento, diferentemente de outros cursos de caráter profissionalizante.

Sinais de necessidade de mudanças estruturais foram também assinaladas pelos professores participantes desta etapa, voltadas a uma formação mais ampla, condizente às expectativas colocadas pelos candidatos aos cursos técnicos em nível médio e que

levem em consideração as pesquisas sobre economia criativa e as cadeias produtivas da música. Ressalte-se que a economia criativa caracteriza-se pela junção da economia da cultura às novas tecnologias, tendo o ato criativo como cerne de atividades produtivas, segundo o exposto no Plano da Secretaria de Economia Criativa criada junto ao Ministério de Cultura (MinC, 2011). Fundamentado na inclusão social, sustentabilidade e inovação, este documento preconiza pontes com o Ministério da Educação ao visar o mapeamento das atividades produtivas nas comunidades que envolvem a rede escolar pública, incluindo articulações com instituições que promovam o ensino técnico e tecnológico. Busca-se, por este meio, convergir para o setor cultural capacitação em competências criativas nas diferentes ramificações do campo, ampliando possibilidades de colocação também referentes aos trabalhadores qualificados em serviços musicais.

À guisa de conclusão

Os resultados apresentados sinalizam uma demanda por cursos técnicos que propiciem formação articulada à realidade de trabalho. Para tanto, é essencial considerar o mundo do trabalho e as possibilidades reais de inserção para o técnico em música em nível médio. No contexto estudado, as relações entre expectativas de futuros discentes, perfis e itinerários formativos parecem sinalizar para a necessidade de atualizações, o que poderia ser melhor captado em prospecções com educandos, com egressos, com análise comparativa de currículos e com o mapeamento das cadeias produtivas da música presentes no Distrito Federal. Observou-se que a função propedêutica da educação profissional de música em nível médio permanece, sendo uma das possibilidades formativas almejadas pelos candidatos. Embora o desenvolvimento musical em si seja o desejo preponderante, a questão de vir a ser um profissional da música, entendido como capacitar-se para trabalhar e manter-se econômica e prioritariamente por meio do exercício de atividades musicais, se fez presente de formas diversas, o que pode ser aprofundado mediante análise do *survey* completo.

A questão aberta, ao evidenciar as representações dos candidatos acerca do que os cursos técnicos de instrumento podem lhes trazer, possibilitou maior amplitude para discussão dos dados quantitativos obtidos. As expectativas dos respondentes também podem ser somadas ao entendimento dos demais atores da educação profissional em música sobre as funções dos cursos técnicos de nível médio, seus limites e as possibilidades formativas pela via escolarizada. Entender a demanda pelos cursos

técnicos é início de um processo preconizado por marcos legais que apontam claramente para a formação para o trabalho. No entanto, a conjugação entre o que é entendido como educação profissional técnica em nível médio em música e as oportunidades do mundo do trabalho para este segmento parece, na prática, estar em dissonância quando observadas as intenções dos candidatos e a discussão realizada pelos docentes acerca da qualificação oferecida.

O papel das escolas públicas especializadas de música precisa ser aprofundado por pesquisas que levem em conta sua diversidade e que prospectem os desafios que lhes são postos no atual contexto da educação profissional brasileira, em que pesa a presença de políticas públicas interministeriais, como no caso da Secretaria de Economia Criativa. As decisões de gestão, as alterações curriculares e as negociações frente aos setores organizados que influem nas políticas públicas determinantes para a educação profissional podem se beneficiar com dados que reflitam as especificidades dos cursos técnicos de música em nível médio e dos que a ele recorrem, revertendo-se em ações efetivas para a própria área.

Referências

BRASIL/MINC. Plano da Secretaria da Economia Criativa. Brasília, 2011. Disponível em www.cultura.gov.br/site/wp-content/.../04/livro-portuguesweb.pdf Acesso em: 10 jun., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE 2011-2020. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indices-de-metas.html>>. Acesso em: 05 fev. 2012.

BRASIL/MEC/SISTEC. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em:
<http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?Itemid=142&id=126&option=com_content&view=article> Acesso em: 17 mai, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 08 jul.; 2012.

COSTA, Cristina Porto. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. Revista da ABEM, n. 29, 2012. (no prelo).

CORREIA, Sílvia Gomes. Sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 2158-2168.

KIPNIS, Bernardo. Análise de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: uma aproximação conceitual na perspectiva da Policy Network. In: CUNHA, C., SOUSA, J. V. de e SILVA, M. A. da (Orgs.). Avaliação de políticas públicas de educação. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília: Liber-UnB, 2012. (no prelo).

LEITE, Jaqueline Câmara. O curso técnico de música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos: uma abordagem sociohistorica. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Escola de Música.

POPPER, K. R. Textos escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC, 2010.

Fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista

Ricardo Arôxa

Universidade Federal da Paraíba - ricardo.a.m.aroxa@gmail.com

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação musical e objetiva refletir sobre os fatores que interferem na fluidez da leitura à primeira vista do violonista, tais como o idiomatismo do instrumento, a habilidade em si dentre outros, relacionados à formação do violonista. Para tanto, utilizarei a partitura como padrão de escrita, e pretendo trazer para a discussão autores da literatura ligados à psicologia musical, educação musical, pedagogia do violão, e minha experiência como instrumentista e professor. Percebeu-se que algumas práticas “conservatoriais” ainda exercem influência sobre esse contexto, dificultando com isso o processo de ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista do violonista.

Palavras-chave: leitura à primeira vista, violão, preparação da performance, ensino de instrumento.

1. Introdução

O contexto de ensino de instrumento tem encontrado em pesquisas científicas um meio eficaz de refletir suas práticas pedagógicas, objetivando uma melhor formação de instrumentistas com as competências necessárias às demandas do mercado de trabalho, seja em performance ou ensino. Em ambos os campos de atuação, essas pesquisas apontam para a construção de um profissional consciente e reflexivo, com ferramentas didáticas eficazes na resolução de problemas e otimização do processo de apropriação da música, concepção da interpretação e comunicação da arte.

Em se tratando de violão, instrumento essencialmente solista, essa demanda pode exigir a preparação equilibrada de diversos repertórios, consciência estética e expressiva, e um bom condicionamento técnico. Todavia a crescente inserção deste em grupos de câmara tem configurado um importante campo de atuação, ao passo que exige, além destes aspectos, uma agilidade na preparação da performance.

Uma importante ferramenta para otimizar essa preparação é a leitura à primeira vista, embora seja uma das habilidades menos valoradas na formação do violonista. A maioria dos professores acredita que apenas o tempo e a prática de ler grandes quantidades de música podem levar o aluno a um bom estágio de desenvolvimento da

leitura, e, quando questionados, alegam que o violão naturalmente oferece peculiaridades que dificultam a fluência na tarefa da leitura.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação musical e objetiva refletir os fatores que influenciam a fluidez da leitura deste instrumentista neste tipo de tarefa, seja de ordem físico-idiomática do instrumento, da escrita *ortocrônica* (partitura), da habilidade em questão, ou mesmo pertinente à formação do violonista. Para tanto pretendo trazer para a discussão minha experiência como instrumentista e professor, e autores da literatura ligados à psicologia musical, educação musical, e pedagogia do violão.

2. Fundamentação teórica

Imaginemos uma situação de diálogo: “- O que você faz da vida? - Eu toco violão [ou qualquer outro instrumento]. - Ah, então você é músico? - Não. Eu não sei ler partitura, apenas toco violão”. Existe algo cultural que de alguma forma parece legitimar a habilidade de ler e entender uma escrita para considerar alguém músico. Neste sentido John Sloboda, autor da psicologia musical, sugere:

A habilidade de ler em uma língua nativa é, na maioria das culturas, uma quase essencial qualificação para se integrar completamente como membro da sociedade. Consequentemente, a atenção devota à leitura por parte de educadores e psicólogos tem sido imensa. A habilidade de ler música é, se não essencial, um bem insubstituível para quem pretende se entregar em uma atividade musical. (SLOBODA, 2005, p.4)

Em outras palavras, para um músico por formação, esta habilidade é tão básica quanto necessária à socialização entre pares, mas o nível de fluidez que sua leitura tem, pode indicar reconhecimento e, por sua vez, mais garantia de trabalho. Não queremos dizer aqui que a leitura de música por partitura é imprescindível para ser ou tornar-se músico profissional, porque o próprio sentido de profissionalização em música pode ser questionável. Sabe-se que existem diversos contextos em que o músico atua e que o suporte de escrita constitui-se como meio de comunicação entre pares. Para boa parte dos gêneros populares de canção, a *cifra* atende suficientemente bem à proposta de abreviar os acordes do acompanhamento. Em outros casos, as habilidades de tocar de ouvido e improvisar, como em rodas de *Chôro*, podem comunicar a arte sem suporte algum de escrita. E se levarmos em conta a utilização da música em outros contextos e

culturas, até mesmo o seu sentido e função mudam, mas essa discussão foge à proposta do trabalho. Todavia, no contexto da formação de músicos para atuarem em salas de concerto esse suporte de escrita (partitura) é de extrema importância, e é nesse palco que ocorrerá a discussão.

A leitura à primeira vista é ainda entendida com amplo sentido dentre os pesquisadores. Enquanto Gabrielsson (2003) a compreende como “performance de uma partitura sem nenhuma prática precedente desta no instrumento, ou tocar *a prima vista*” (p.243), porém concordo mais com a opinião de Lehmann e McArthur:

Poderia se limitar a descrição de leitura à primeira vista em algo que requer que a música seja fisicamente tocada (gesticulada, que soe suave ou de outra forma) em um andamento aceitável e com expressão apropriada, assim, excluindo a mera decifração da notação, especialmente com o tedioso e lento tatear das notas [...]. (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 135)

Thompson e Lehmann (2004) descrevem que a leitura à primeira vista enquanto processo cognitivo pode ser dividida em três etapas consecutivas: (1) percepção da notação; (2) processamento da notação; e (3) execução do resultado motor (p. 146). Destarte é válido investigar em qual (ou quais) delas está a questão não lhe permite que o violonista possua uma boa fluência na leitura à primeira vista (em média). Todavia sugiro que alguns fatores fujam à simples compreensão desta habilidade.

3. Material e método

A partir de questões oriundas de minha experiência empírica como instrumentista, discussões informais com colegas de profissão, e relatos de violonistas de carreira coletados durante a pesquisa de mestrado, listei aspectos da escrita para o instrumento e da formação do violonista que parecem dificultar a fluência na leitura, e busquei na literatura científica da área argumentos que pudessem validar algumas hipóteses. Como ainda são escassos os trabalhos que se debruçaram sobre o tema da leitura à primeira vista no violão, ainda que estes tenham contribuído significativamente com o que acredito, visitei trabalhos em outros instrumentos. Nestes, as pesquisas majoritariamente tratam do piano, instrumento que exige destreza e segurança nessa habilidade, visto o montante de repertório em que este se configura como camerista.

4. Discussão

Apesar de ser considerada por Kopiez *et al* (2006) uma das cinco habilidades¹ fundamentais a todo músico performer (p.5), verifica-se que a necessidade de uma boa “leitura à primeira vista depende das atividades que desempenha o músico” (FIREMAN, 2010, p. 53). Danilo Bogo sugere:

Talvez pelo seu caráter solitário e intimista que provém do seu pouco som em relação aos instrumentos da orquestra, e pelo fato de que grande parte do repertório para o instrumento é composto de obras solo, a leitura musical ao violão é muitas vezes deixada de lado nos métodos para o instrumento. (BOGO, 2007, p. 1)

A tarefa de ler à primeira vista, em qualquer instrumento, demanda atenção para alguns aspectos, como, por exemplo, a relação do material com o contexto tonal (FIREMAN, 2010, p.54), a textura (WEAVER, 1943, p. 26), a compreensão do ritmo (MCPHERSON, 1994, p. 229), conhecimentos teóricos, dentre outros. Todavia que outros aspectos específicos do violão agem direta e (ou) indiretamente na fluência da leitura do violonista? Dividirei a reflexão em duas etapas, uma primeira ligada a alguns aspectos do idiomatismo e escrita, uma segunda que evidencia aspectos da formação do violonista.

4.1 Fatores ligados ao idiomatismo e a escrita:

Scordatura

O violão é declarado um instrumento harmônico. Sua versatilidade de gênero hoje percebida deve-se possivelmente a suas origens nos instrumentos *alaúde*, *vihuela* – predominantemente solista, e na *guitarra* – predominantemente acompanhante. Estes e o violão partilham praticamente da mesma *scordatura*², composta predominantemente de intervalos de *quartas*, o que facilita a obtenção de acordes. Assim é possível mensurar o montante do repertório que o violão absorve. Como relata Luis Cesar Gontarski:

¹ Gary McPherson define em seu trabalho intitulado *Five aspects of musical performance and their correlates* (1995) a leitura à primeira vista como um desses aspectos, somando-se às habilidades de tocar de memória, tocar uma música ensaiada, tocar de ouvido, e improvisar.

² Afinação. As cordas soltas do violão tem afinação padroniza em Mi1-Lá1-Ré2-Sol2-Si2-Mi3. Conta-se da 6ª corda para a 1ª, nesta ordem.

O violão é um instrumento relativamente novo, se levarmos em consideração suas últimas alterações estruturais, atribuídas a Antonio Torres Jurado, por volta de 1856. Este instrumento abrange um repertório de mais de cinco séculos, devido à grande semelhança com instrumentos dos períodos musicais anteriores, tais como alaúdes, vihuelas e guitarras, por exemplo. (GONTARSKI, 2008, p. 192)

O repertório para o *alaúde*, e a *vihuela*, particularmente, é adaptado para o violão mediante uma mínima mudança de um semitom na terceira corda. Em se tratando de preparar uma performance de música ensaiada e tocar de memória, a disponibilidade de tempo de revisão não trazem tantos problemas ao violonistas, mas se a tarefa é ler à primeira vista em uma *scordatura* diferente do padrão, torna-se quase uma tortura tentar aferir no braço do instrumento notas que antes estariam em um lugar e que agora estão em outros. Como esse tipo de repertório é muito usado no violão, imagino que essa *scordatura* (3ª corda = Fá#) aos pouco se torne um mecanismo automático de transposição, mas ler à primeira vista obras como *Equinox* de Toru Takemitsu, cuja *scordatura* difere do padrão nas 6ª (Mib) e 2ª (Bb) cordas, pode se converter em uma decepção.

Regiões e posições

Este padrão de afinação permite localizar com facilidade o mesmo som em diferentes cordas sem uma distensão significativa da mão esquerda, ao passo que a mobilidade de se obter acordes tanto quanto frases melódicas, nessa *scordatura*, conduz a fatores dos mais relevantes à fluência da leitura: o uso de outras *regiões*, e, por consequência, as mudanças de *posição*. Por *região* entendamos como cada grupo de quatro casas no braço do instrumento, aferidas cada uma por um dedo da mão direita correspondente, então da primeira à quarta casa é a primeira região, da quinta à oitava é a segunda e assim sucessivamente. E *posição* denomina-se “a casa onde se posiciona o primeiro dedo (indicador da mão esquerda). Desta forma, uma mão na terceira posição estará abrangendo as primeiras e segundas regiões, posicionada da terceira a sexta casas” (BOGO, 2007, p. 6).

A facilidade de encontrar um mesmo som em várias notas se converte na não tão fácil tarefa de eleger o melhor e mais fluido caminho para a leitura em tempo real. O som mi3, por exemplo, pode ser encontrado em cinco lugares diferentes do braço do violão, isso sem contar com os sons *harmônicos*, que estende ainda mais o leque de possibilidades. Peter Danner, autor de uma série de *Estudos* voltados às mudanças de

posição no desenvolvimento da leitura à primeira vista, menciona que “qualquer pessoa que estuda violão clássico rapidamente descobre que um dos maiores obstáculos para uma leitura à primeira vista eficiente está ligado à duplicidade de notas no braço do instrumento” (DANNER, 1982, p. 2). E esta opinião encontra eco na fala de Bogo (2007), ao trazer que “[...] uma boa leitura começa com o conhecimento da escrita musical, isto é, a familiaridade com padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. Mas é fato também que a leitura ao violão é dificultada pela mudança de posições” (p. 5).

Tonalidade

O trabalho de Eduardo Pastorini, que investigou a leitura à primeira vista de alunos de graduação, e em uma etapa do trabalho, pediu que eles fizessem uma leitura silenciosa de um trecho musical e em seguida constatou a partir de entrevistas que os investigados observaram os seguintes elementos musicais: digitação, tonalidade, dinâmica, compasso, andamento, expressão ritmo e acordes. Percebeu através dos dados que “a tonalidade demonstrou-se como uma das principais dificuldades encontradas na execução da leitura à primeira vista” (PASTORINI, 2011, p. 58).

Aparentemente este aspecto seria de ordem geral, para todos os instrumentos, porém, mais uma vez levando em conta os instrumentos predecessores do violão, pode-se sugerir outras hipóteses. Uma relacionada à afinação antes do *temperamento*. Por se tratar de instrumentos de trastes móveis, a afinação, que precisava ser ajustada conforme a tonalidade da obra, o que limitava as possibilidades de execução e mudanças de *posição*.

A outra é que o uso frequente das cordas soltas, característica idiomática dos instrumentos de cordas dedilhadas, possivelmente direcionou a escrita dos compositores, quando fazem uso delas para compor a estrutura harmônica, ou seja, o centro tonal das obras prioriza o uso das notas das cordas soltas (mi⁴, si³, sol³, ré³, lá², e mi²). Gaspar Sanz, na sua obra *Instruccion de Musica sobre la Guitarra Española*³, já evidenciava como “o modo moderno que agora se compõe” a prática de tocar notas adjacentes intercalando cordas soltas e presas, denominada *campanelas*.

Na prática, as tonalidades exploradas por grande parte da obra para violão utilizam poucos acidentes, salvo as alterações de importância melódicas, mas em se tratando de tonalidade, a escrita composicional para este instrumento não se utiliza de

³ Disponível gratuitamente em: <http://imslp.org/wiki/File%3APMLP393222-Sanz,_Gaspar_-_Instruccion_de_musica_sobre_la_guitarra_espanola_y_metodo.pdf>.

tonalidades distantes do centro tonal Dó, possivelmente causando uma sensível “atrofia” da habilidade de ler fluentemente alterações da escala pelo violonista. Outro fator é aliar a notas naturais da tonalidade ao uso das cordas soltas, para auxiliar nas mudanças de *posição*.

Clave

A clave padrão para a escrita é a de *Sol* com transposição de oitava (a nota escrita soa uma oitava mais grave), mas pouco se sabe sobre o porquê desta convenção. O que se sabe é o suporte de escrita de seus antecessores era a tablatura (alaúde e vihuela) e a cifra (guitarra), mas quando J. S. Bach (1685-1750) escreveu as Suítes para alaúde, em escrita ortocrônica, ele utilizou as claves de *Fá* e de *Dó*.

Apesar de não ter comprovação científica o violonista Fábio Zanon, em uma discussão no fórum eletrônico Violao.org⁴, levanta a seguinte hipótese para a notação em clave de *Sol* para violão:

A escrita em pauta foi adotada mais ou menos na época da Revolução Francesa, quando o ensino de música passou por mudanças muito fortes que visavam à socialização e a inclusão, e a venda de música impressa se ampliou enormemente. É por isso que os instrumentos de banda são todos transpositores, para que só se tenha o trabalho de se aprender uma clave, a de sol. Eu tenho o palpite de que a adoção da clave de sol oitavada pelo violão tenha uma origem similar, facilitar a vida de amadores. (FÓRUM VIOLAO.ORG, 2012, p. 3)

A partir desse ponto de vista, imagina-se que houve a necessidade de uma notação tradicional, porém, que possibilitasse uma maior disseminação dessa arte. Em outras palavras, a escrita em uma única e mais conhecida clave, facilitando, assim, o acesso de quem a buscasse. Já para musicólogo Norton Dudeque:

(...) o uso da clave de sol para a notação musical de um instrumento de registro grave, como é o violão moderno, remonta à guitarra na sua época renascentista e barroca, em que o instrumento tinha um registro médio para agudo (chitarrino), sendo esta herança preservada até hoje em dia. (DUDEQUE, 1994, p. 54)

Apesar disso, na medida em que se tenta atrair o interesse maior do público, provoca-se certo "congestionamento" da leitura, com a necessidade de utilizar muitas

⁴ O site violao.org é um fórum já reconhecido pela comunidade violonística, que coloca em pauta diversas questões inerentes ao violão de concerto, e recebe contribuições de violonistas amadores, estudantes e profissionais, como o Fábio Zanon e outros.

linhas suplementares no pentagrama, ainda mais em um instrumento em que se pode tocar as duas notas mais extremas de sua tessitura em simultâneo.

A fim de evitar ou minimizar esses problemas, o violonista e compositor Leonardo Boccia empreendeu um projeto com alunos de violão do curso superior da Escola de Música da UFBA, experimentando uma “escrita em claves naturais”, que resultou em duas publicações, em uma delas, *A Troca da Clave* (1997), o autor motiva a conversão das obras para essa escrita. De fato, até o compositor Clássico Fernando Sor (1778-1839) já fez tal experimento, na sua *Fantasia para guitarra Op. 7*, quando publicou, além da escrita tradicional, uma versão em claves de fá e sol, dedicado ao pianista e compositor Ignaz Pleyel, em cujo prefácio adverte que nessa escrita se tem mais precisão da altura (sem transposição) e se evita excessos de linhas suplementares. Todavia verifica-se que a escrita para o violão em clave de *Sol* com transposição de oitava tornou-se um paradigma pouco atrativo em discussões acadêmicas, provavelmente pela resistência das práticas “conservatoriais”.

4.2 Fatores ligado à formação do violonista

Influência “conservatorial” na metodologia do estudo da performance

Sabe-se que o ensino de instrumento está fortemente ligado às práticas “conservatoriais”, como, por exemplo, repetições irreflexivas de trechos musicais. Existem dois importantes aspectos do desenvolvimento da leitura à primeira vista que sofrem com algumas dessas práticas: o reconhecimento de padrões e a segurança espacial no instrumento. Visualizemos um aluno estudando “escalas” no violão na fala de Adriano Orellana:

Nas passagens técnicas de maior dificuldade, esses violonistas, em geral, praticam exaustivamente até conseguirem um resultado sonoro satisfatório, muitas vezes desrespeitando limites físicos e/ou inibindo a formação de suas próprias, concepções musicais. (ORELLANA, 2008, p. 304)

A virtuosidade é uma meta característica dessa prática “conservatorial” (JARDIM, 2002; PENNA, 1995) que incita o aluno a tentar tocar o trecho mais rápido, diminuído sua atenção com detalhes de sonoridade, expressão, sensação cinestésica do corpo durante a tarefa, dentre outras. Prática de escalas teoricamente ajudaria no reconhecimento de padrões, e a segurança espacial no braço do instrumento, mas não se

percebe isso no violão, visto que a essa tarefa se dissocia do som produzido e do símbolo ao qual está ligado, restando apenas a memória mecânica.

Pouca prática de música de câmara

A repetição irreflexiva comentado acima torna a performance fragmentada, de modo que um ensaio com um grupo de câmara pode se configurar uma árdua e frustrante tarefa para seus componentes. Enquanto na prática de repertório é possível que o violonista pense, “caso eu erre, volto, e corrijo”, mas na prática de música de câmara, esse pensamento pode causar desconforto no grupo, e prejudicar a preparação da obra. Andreas Lehman e Victoria McArthur expõem na tabela a seguir, diferenças entre comportamentos nas práticas de performance solo e ensaiada, e música de câmara.

Prática de performance	Prática de leitura à primeira vista
Corrigem seus erros	Mantém o ritmo e a métrica
Olham as mãos ao tocar	Evitam olhar as mãos
Os detalhes são importantes	O quadro geral é importante
Evitar erros e descuidos	Erros e descuidos não preocupam

TABELA 1 – Comparação de estratégias usadas por pianistas quando praticam uma performance ensaiada e quando leem à primeira vista. Fonte: LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 145.

Essa prática com frequência faz o violonista criar meios cognitivos para perceber os padrões e as unidades musicais significativas com mais brevidade, mas a prática “conservatorial” nas vestes do professor o motivado em formar solistas (JARDIM, 2002, p. 109) o faz priorizar o repertório solo, deixando cair em detrimento a oportunidade de treinar a leitura e se socializar com outros músicos ao mesmo tempo. Conseqüentemente a formação do violonista começa a configurar um desequilíbrio entre as habilidades de ler e memorizar música. Não obstante, Fireman (2010) observa que “participantes de grupos musicais normalmente são melhores leitores” (p.64).

5. Considerações finais e recomendações

O presente trabalho pretendeu demonstrar alguns dos fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista. Outras linhas de fatores relacionados à formação,

conquanto relevantes, como a idade em que se tem o primeiro contato com o instrumento, e com a escrita *ortocrônica*, ou o fato de ter estudado outros instrumentos (em outras claves), não puderam ser discutidos aqui, mas ratificam a fertilidade que mostra o assunto. E com isso espera-se explorar do desenvolvimento da leitura do violonista a partir de estratégias de ensino e aprendizagem deliberadamente direcionadas a estes fatores.

Alguns hábitos que se dado a devida atenção, podem ajudar a desenvolver a leitura: (1) qualquer repetição de trecho musical deve ser regulado com atenção, seja para performance ensaiada ou prática de leitura à primeira vista; (2) exercitar trechos melódicos em várias posições ajuda a automatizar as escolhas durante a leitura; (3) Não interromper o fluxo da música, mesmo que haja descuidos, ajudam a manter a atenção e na predição, tomar um andamento suficientemente lento para que isso seja possível; (4) Evitar olhar para o as mãos e o braço do violão para não perder o curso da música escrita. (5) Praticar música de câmara é providencial para exercitar e otimizar os itens anteriores.

Referências

- BOCCIA, L. V. **A troca da clave**. Salvador: Escola de Música da UFBA, 1997.
- BOGO, D. Leitura musical ao violão: um método focado na dificuldade das mudanças de posição. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 1, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba, EMBAP, 2007. p. 1-12.
- DANNER, P. **Nine etudes in nine positions**. New York: Associated Music Publishers, 1982.
- DUDEQUE, N. E. **História do violão**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1994.
- FIREMAN, M. C. **Leitura Musical à Primeira Vista ao Violão**: a influência da organização do material de estudo. Tese (Doutorado em música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.
- FÓRUM VIOLÃO.ORG. **Fórum eletrônico**. Tópico “Clave de sol”, p. 1-5. Disponível em: <http://www.violao.org/topic/7076-clave-de-sol/page__st__20>. Acesso em: 7 ago. 2012.
- GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. **Psychology of Music**, v. 31, n. 3, p. 221-272, 2003.
- GONTARSKI, L. C. Transcrições: considerações para uma transcrição coerente. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 2, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, EMBAP, 2008. p. 192-202.
- JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. **Plural**: Revista da Escola de Música Villa-Lobos, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- KOPIEZ, R.; WEIHS, C.; LIGGES, U.; LEE, J. I. Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. **Psychology Of Music**, Sage Publications, v. 34, n. 1, p. 5–26, 2006.
- LEHMANN, A. C.; MCARTHUR, V. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Ed.). **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 135–150.
- MCPHERSON, G. E. Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music. **Journal of Research in Music Education**, v. 42, n. 3, p. 217-231, 1994.
- MCPHERSON, G. E. Five aspects of musical performance and their correlates. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 127, p. 115-121, 1995.
- ORELLANA, A. A. R. Digitação violonística: uma análise crítica e musical das transcrições de Andrés Segovia e Frank Koonce da Fuga BWV 998 de J. S. Bach. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 2, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, EMBAP, 2008. p. 304-320.

PASTORINI, E. V. S. **Leitura Musical à Primeira Vista no Violão**: um estudo com alunos de graduação. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995. p. 101-111.

SLOBODA, J. A. **Exploring the Musical Mind**: Cognition, Emotion, Ability, Function. Oxford: Oxford University Press, 2005.

THOMPSON, S.; LEHMANN, A. C. Strategies for Sight-Reading and Improvising music. IN: WILLIAMON, Aaron. **Music excellence**: strategies and techniques to enhance performance. New York: Oxford University Press, 2004. p. 143-159.

WEAVER, H. E. A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections. **Psychological Monographs**, vol. 55, no.1, p. 1-30, 1943.

**GT 2.4 – EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA E RECURSOS
TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MÚSICA**

As Tecnologias Digitais e a Atuação Docente na Educação Musical a Distância

Hermes Siqueira Bandeira Costa
UnB – hermes.siqueira@gmail.com

Paulo Roberto Affonso Marins
UnB – pramarins@gmail.com

Resumo: Este artigo, como parte de pesquisa em andamento, faz uma análise sobre a utilização de tecnologias digitais na prática pedagógica do professor que atua no curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília. A pesquisa tem por objetivo conhecer e compreender a prática pedagógica desse professor no contexto da educação a distância e sua relação com as tecnologias digitais, em especial as ferramentas que são empregadas no ambiente virtual de aprendizagem utilizado no referido curso. Em um primeiro momento, é apresentada uma revisão literária sobre temas como: educação a distância (Ead); educação musical a distância, e utilização de tecnologias digitais na EaD. Em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa. Por fim, dados iniciais são analisados e as próximas etapas da pesquisa são delineadas. Espera-se que esta investigação contribua não só para o curso de licenciatura em Música a distância da UnB, mas também para a área de educação musical a distância.

Palavras-chave: educação musical a distância, tecnologias digitais, atuação docente.

1. Introdução

O ensino superior de música a distância, mediado pela internet, encontra-se ainda em desenvolvimento no atual cenário educacional brasileiro, sendo ofertado somente por 3 (três) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES): Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Visto que a formação de professores de Música, a distância, para atuar na Educação Básica é relativamente recente, um ponto importante emerge nesse contexto: formação docente para o ensino de Música a distância. Belloni (2010, p.258) destaca que “quase não há formações prévias para esses corpos docentes, que aprendem a fazer EaD fazendo – isto é, trabalhando em equipe com outros profissionais”. Para a autora, o trabalho docente na educação a distância é bastante complexo e que os poucos estudos

referentes a essa temática relevam graus elevados de exigências e complexidades bem maiores nas equipes docentes da EaD que no trabalho individual do ensino presencial.

A educação a distância (EaD) é mediada por algum tipo de tecnologia. Essas tecnologias empregadas, segundo Moore e Kearsley (2007), são diferentes daquelas utilizadas no ensino presencial, pois requerem mais tempo e planejamento para que sejam aplicadas devidamente. Logo, para o professor que atua na EaD, além dos conhecimentos específicos de sua área, necessita competências para lidar com os diversos aparatos tecnológicos em sua prática (SCHLEMMER, 2010).

Diante das características da EaD e das tecnologias a ela associadas, surge o seguinte questionamento: como o professor de Música atua em um contexto de ensino que exige competências específicas principalmente no que tange à utilização de tecnologias digitais?

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo conhecer a atuação do professor de Música na EaD e suas relações com o emprego das tecnologias digitais no curso de Licenciatura em Música a distância da UnB. Pretende-se ainda levantar a discussão sobre a capacitação docente para a devida apropriação dos conhecimentos das tecnologias digitais e sua efetiva aplicação no ensino superior de música a distância.

2. Educação a Distância no Brasil

A EaD é caracterizada como a modalidade de ensino onde há uma separação física entre professores e alunos durante parte ou em todo o processo planejado de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007). Bates (2005, p. 5) define educação a distância como sendo um “método de educação”, sendo a tecnologia essencial para seu desenvolvimento, onde os estudantes podem definir seus horários e locais para estudo, sem a necessidade de estar face a face com um professor, a fim de conciliar estudos, trabalho e família – conciliações estas que, segundo o autor, são fatores que mais influenciam a escolha de uma formação a distância do que propriamente as distâncias geográficas.

No Brasil, a educação online apresenta-se com características de cunho social, de acesso democrático à educação superior. Litto (2009, p.3) afirma que o país está entre os países que utilizam amplamente a educação online, como forma de acesso ao conhecimento e “à certificação de competências, a uma maior parcela da população”. Ainda segundo Litto (2009, p. 4), a EaD “é a mais lógica solução para atender à

demanda reprimida de educação superior, chegando até os alunos nas regiões mais remotas do país”, pois evita que este estudante se desloque de sua região para estudar em outra localidade e permaneça em sua própria região, aplicando os conhecimentos ali adquiridos.

Concomitante aos avanços tecnológicos, em nosso país houve um crescimento na oferta de cursos superiores em instituições de ensino superior (IES) na modalidade a distância, uma vez que este ensino permite a inclusão de estudantes que não tiveram a oportunidade de ingresso no ensino superior, ou mesmo aqueles que não são atendidos por alguma IES em sua região. Iniciativas, como a criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005 pelo Ministério da Educação, denotam o referido crescimento.

De acordo com o MEC, o programa UAB tem o intuito de promover “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (<http://www.uab.capes.gov.br>). O curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília – objeto da pesquisa aqui relatada - foi implantado em 2007 no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil.

2.1. A educação musical a distância

Educação musical a distância é o contexto em que o aluno interage através de matérias pedagógicas planejadas por um professor, o qual pode ou não supervisionar o processo educacional ou mesmo estar presente ou não em encontros presenciais preestabelecidos (GOHN, 2011).

De acordo Gohn (2011, p.43), definir educação musical a distância “é caminhar sobre uma linha tênue, pois esta tarefa implica em escolhas e prioridades na seleção de conteúdos”, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, pois é um desafio que ocorre tanto na educação a distância, quanto na educação presencial. Ainda segundo o autor, na educação musical a distância

Há uma intencionalidade educacional no momento de criação dos conteúdos, quando o professor planeja os materiais; ou no momento em que o aprendiz estuda e decodifica os elementos demonstrados na prática por um intérprete. (...) Ou seja, a intenção de educar pode partir de um professor ou do próprio aluno, quando este direciona sua atenção e realiza reflexões sobre os variados tipos de conhecimento musical (GOHN, 2011, p.43).

Cajazeira (2004) aponta que uma das características da educação musical a distância está no atendimento a públicos específicos, bem como na expansão das tecnologias digitais. Para a autora, a educação musical mediada pela Internet tende a ser ofertada de uma maneira mais ampla,

com conteúdos específicos para adultos profissionais e/ou curiosos que se interessem por música. Com o advento das tecnologias e novas formas de transmissão, o ensino da música tende a expandir a sua ação para pessoas não-assistidas pela educação musical formal (CAJAZEIRA, 2004, p.95).

Apesar de características como o distanciamento e a utilização de recursos tecnológicos, verifica-se que a educação musical a distância possui suas particularidades, uma vez que requer recursos didático-pedagógicos e tecnológicos específicos, tais como: programas de sequenciamento MIDI (Musical Instruments Digital Interface), softwares de edição de partitura, softwares para gravação e manipulação de áudio digital, interfaces de áudio digital, dentre outros. Tais recursos podem ajudar em conduções pedagógicas que atendam às especificidades do ensino de música a distância.

3. O docente do ensino de música e as tecnologias digitais

Moore e Kearsley (2007) destacam que até recentemente uma pessoa dificilmente teria tido orientações ou treinamento de como ensinar utilizando as tecnologias, e a necessidade de aprendizagem foi através da prática, com nenhuma ou pouca orientação, e esta, quando ocorre, acontece através de orientações de pessoas com um pouco mais de experiência. A partir da citação dos autores, pode-se inferir que a condução do ensino online pode estar baseada no aprender fazendo.

Considerando as similaridades e diferenças entre o presencial e o ensino a distância, aos professores que atuam em ambos os contextos, além dos desafios referentes às questões pedagógicas, estes enfrentam também questões relacionadas às tecnologias digitais utilizadas na EaD. Almeida (2005) descreve que analisar a atuação docente nesse contexto:

tem como pressuposto que, em um único artefato tecnológico, convergem diferentes formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais. Estas proporcionam novos

modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar; da mesma forma, viabilizam o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo, e a reconstrução de significados (ALMEIDA, 2005, s/p).

A interação é outro ponto a ser considerado pelo professor, pois é através de sua efetiva participação (participação docente), que se verifica a participação e permanência do aluno na EaD (ALMEIDA, 2005). De acordo com Almeida (2005), a mensagem representa o lugar social, e a linguagem utilizada para representar essa mensagem desperta sentimentos de pertencimento e de representação do pensamento. Para a autora, o docente usa a escrita para poder se expressar, a fim de propor questões, reflexões, assim como orientações para que os alunos consigam desenvolver sua própria aprendizagem.

A literatura apresenta que além dos conhecimentos pedagógicos inerentes a área de formação, a utilização das TICs aponta como um conhecimento importante e necessário para a atuação desse professor no ensino online, em que conhecer as possibilidades e limitações das ferramentas tecnológicas resultará em melhorias para o ensino a distância. É importante também ressaltar as particularidades do ensino de música, que conforme citado anteriormente, pode se valer de tecnologias digitais específicas.

3.1. Capacitação docente

A utilização das tecnologias na atuação docente não significa que o professor saiba como utilizar as tecnologias ou que tenha a compreensão das possibilidades e de seu potencial educativo. Ou seja, o educador musical passa “a entender de tudo um pouco e de nada com suficiente profundidade, não conseguindo ser crítico-reflexivo em suas ações educativas mediadas por tecnologias” (LEME, BELLOCHIO, 2007, p. 89).

Segundo Krüger (2006), a utilização de tecnologias na educação musical levaram docentes ao processo de refletir, rever sobre as possibilidades, exigências, conceitos, que essas ferramentas possibilitam ao ensino, aprendizagem e interações com estudantes e outros educadores. Segundo a autora, uma formação inicial e continuada que vivencie a utilização de tecnologias é pertinente, tanto para a formação de docentes quanto para prática pedagógica, a fim de uma apropriação desses recursos, utilizando-as, experimentando-as sobre seus limites.

Quanto à utilização dos recursos tecnológicos, Moore e Kearsley (2007) dizem ser um problema ao longo da história da educação a distância, pois os professores tendem a utilizar uma tecnologia especificamente, a fim de transmitir todos os conteúdos do curso baseados nessa tecnologia. Os autores ressaltam que o desafio, enquanto educadores, “consiste em sermos criativos na decisão de qual é a melhor mídia ou mescla de mídias para um curso ou programa específico e qual é a tecnologia mais apropriada para veiculá-la.” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 97).

Há de se considerar, portanto, o professor como um importante apoio na evolução do contexto educacional, uma vez que ocorrem rápidas mudanças nas tecnologias da informação e comunicação, fazendo-se necessária uma formação sólida a esses profissionais, a fim de estarem devidamente inseridos nos desafios propostos pela atual sociedade.

Inserido na mesma perspectiva, segundo Ramos e Medeiros (2010), pesquisas demonstraram a necessidade de integração no uso das tecnologias na preparação docente, para que estes se apropriem desse recurso efetivamente em sua prática, ou seja, “aprender a ensinar com tecnologia e qualidade é possível desde que cuidemos das duas pontas, do processo de ensino e do uso da tecnologia” (RAMOS, MEDEIROS, 2010, p. 30-39).

A EaD não se caracteriza como uma simples adaptação do contexto de ensino do presencial para o virtual. Ao professor que atua nesse contexto de ensino-aprendizagem, Além dos conhecimentos pedagógicos, são necessários os conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, a fim de que estas possam ser utilizadas em sua totalidade; possibilitando maiores benefícios pedagógicos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

4. Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa insere-se como uma investigação de natureza qualitativa, pois para acesso e interpretação desses dados, as informações a serem obtidas acerca da atuação docente no ensino de música a distância surgirão com os relatos pessoais, através de suas perspectivas e experiências. A técnica para a coleta desses dados será realizada através de entrevistas, pois poderá ser uma “ferramenta eficaz no levantamento de dados para a produção de novos conhecimentos a partir do universo pessoal de cada um.” (MONTANDON, 2008, p.1).

Para Stake (2011, p.108), entrevistas são utilizadas com propósitos diversificados, entre eles obter informações de várias pessoas; informações estas as quais podem ser singulares ou interpretações afirmadas pelo entrevistado; bem como descobrir algo que pesquisadores não puderam identificar por si próprios.

De acordo com Gil (1999, p.113), a entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados que pode ser definida como uma técnica em que ocorre um “diálogo assimétrico” entre partes, em que o pesquisador, a fim de obter informações que interessam à pesquisa, formula perguntas ao investigado, o qual se apresenta como referência para os dados a serem obtidos. A priori, com respaldo da literatura, a entrevista surge como uma importante ferramenta para coleta de dados, uma vez que as informações, como mencionado acima, serão obtidas pelos relatos dos participantes. Entretanto, outros instrumentos de coleta não estarão descartados, caso seja necessário atingir os objetivos por outras abordagens.

4.1 Dados Preliminares

A fim de se verificar os objetivos apontados inicialmente, realizou-se uma entrevista piloto com um professor das disciplinas de Teclado do curso de licenciatura em Música a distância. As questões foram expositivas, com o propósito de permitir que o entrevistado pudesse fornecer informações de acordo com os objetivos da pesquisa e as questões pudessem surgir de acordo com os dados apresentados pelo entrevistado.

As primeiras questões convergiram para formação e atuação profissional, tanto no presencial quanto no ensino a distância. As demais questões destinavam-se em conhecer como a disciplina de Teclado foi estruturada, verificando-se aspectos como: recursos didáticos e pedagógicos desenvolvidos para que os objetivos da disciplina fossem alcançados, e o modo como os recursos tecnológicos foram empregados.

Sem a pretensão de chegar a uma conclusão definitiva, algumas informações sobre a entrevista piloto são apresentadas. Segundo o professor entrevistado, são necessárias, ao professor que atua no ensino a distância, as mesmas competências didáticas e pedagógicas da modalidade de ensino presencial. Além das habilidades requeridas da área de formação e atuação, o professor relatou a necessidade de conhecer as tecnologias digitais disponíveis. O professor, entretanto, afirmou que utiliza as tecnologias digitais aleatoriamente, sem o conhecimento da capacidade didática dos recursos tecnológicos digitais empregados. Como somente uma entrevista piloto foi

realizada, não há dados suficientes para se apontar informações consistentes nesta pesquisa. Para obtenção e análise dos dados, serão entrevistados 5 (cinco) professores de Teclado do curso de licenciatura em Música. Este número foi obtido por ser a quantidade de professores que escreveram a disciplina de Teclado para o curso de música a distância da UnB.

5. Considerações Finais

Sem a intenção de chegar a conclusões definitivas sobre a temática da pesquisa, observaram-se nos dados obtidos que, para a atuação no ensino de instrumento a distância, são necessários para o docente: i) conhecimentos pedagógicos da área de atuação; ii) conhecimentos didáticos de forma a se contemplar as especificidades da EaD, e iii) conhecimento ou capacitação no que tange os recursos tecnológicos a serem aplicados no ensino a distância.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão dos docentes sobre seu papel na EaD, bem como incitar a reflexão sobre as possibilidades e desafios da aplicação das tecnologias digitais em sua atuação pedagógica mediada pela Internet, de modo que estas tecnologias sejam utilizadas de forma a se ampliar o ensino. Intenta-se também que esta pesquisa coopere para a ampliação do ensino de Música a distância, especialmente no que tange que ensino de instrumento, de modo que mais IES públicas deem credibilidade ao ensino de música mediada pela Internet e, por conseguinte, mais professores de música sejam formados e atuem em todas as esferas do ensino musical.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Desafios e possibilidades da atuação docente online. Revista PucViva, São Paulo, n. 24, s/p, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm>. Acesso em: mai. 2012.
- BATES, A. W. (Tony). Technology, e-learning and distance education. 2nd ed. New York: Routledge, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel. PIMENTEL, Nara. (Org). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 245-266.
- CAJAZEIRA, R.C.S. Educação Continuada a Distância para Músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta. 2004. 258 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA, Salvador, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, Daniel Marcondes. Educação musical a distância: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRÜGER, Suzana Ester. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, p. 75-89, mar. 2006.
- LEME, G.R.; BELLOCHIO, C.R. Professores de escolas de musica: um estudo sobre a utilização de tecnologias. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.17, p. 87 – 96, setembro, 2007.
- LITTO, EaD – Por que não? Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.108-122, jun. 2009.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MONTANDON, Maria Isabel. Perguntas que respondem: preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 18, 2008, Salvador. Anais... Salvador: ANPPOM, 2008. p. 341-343.
- RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A.M., FIORENTI, L.M.R., RODRIGUES, M.A.M. (Orgs.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília, 2009. p. 37-64.
- SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? na Educação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 69-87.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

Formação musical para professor licenciado em outra área do conhecimento: Segunda licenciatura em música em EaD

Delmary Vasconcelos de Abreu
UnB - delmaryabreu@gmail.com

Resumo: Este trabalho discute o significado que a formação em um curso de licenciatura em música tem para professores licenciados em outras áreas do conhecimento – Ploa, que atuam com o ensino de música em escolas de educação básica, bem como o papel dos cursos de licenciatura em música a distância para esse perfil de profissionais da docência. Para tanto, trago um recorte dos resultados de uma pesquisa concluída apresentada sob forma de tese de doutorado, cuja temática esteve centrado na profissionalização da docência em música, que teve como objetivo investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica. A partir de alguns resultados da pesquisa sobre formação em música discuto a importância da segunda licenciatura em música, em formato de EaD, para Ploa concursados em escolas de educação básica. A contribuição deste trabalho para a área de Educação Musical consiste em evidenciar, através dos dados de pesquisa, que a garantia de atuação de Ploa como professor de música na educação básica se dá pela qualidade daquilo que o profissional demonstra na área. Mas, para isso se faz necessário a viabilização de políticas públicas para ofertar formação inicial e continuada para aqueles que atuam ou venham a atuar na área de música na educação básica.

Palavras-chave: Ensino a Distância, segunda licenciatura em música, educação básica.

Introdução

Neste trabalho discuto o significado que a formação em um curso de licenciatura em música tem para professores licenciados em outras áreas do conhecimento que atuam com o ensino de música em escolas de educação básica, e o papel dos cursos de licenciatura em música a distância para esse perfil de profissionais da docência. Para tanto, apresento um recorte dos resultados de uma pesquisa concluída apresentada sob forma de tese de doutorado, cujo foco esteve centrado na profissionalização da docência em música, e seu objetivo consistiu em investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento – Ploa se tornam professores de música na educação básica. A metodologia utilizada foi a abordagem biográfica, mais especificamente as narrativas de profissionalização. As narrativas de profissionalização são oriundas de entrevistas realizadas com dez Ploa que atuam com o ensino de música nas escolas de

educação básica da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT – Remes.

Os modelos de profissionalização docente (NÓVOA, 1997; RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003; TARDIF, 2002, 2003, 2005; TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 2001) defendem que, para atuar nas escolas de educação básica, os profissionais necessitam se apropriar de um saber específico, legitimado pelos cursos superiores. No que se refere à formação de professores da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 é clara. O artigo 62, inserido no “TÍTULO VI – Dos profissionais da Educação”, estabelece que “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” (BRASIL, 1996). Ao deslocar Ploa para atuar em áreas diferentes, muitos contextos educacionais cumprem a normatização, mas, por algum motivo, deixam escapar a exigência dos saberes adquiridos em licenciaturas, neste caso, música.

Ao atuar em áreas diferentes da sua formação, o professor mostra ter certa flexibilidade profissional. Essa flexibilidade do professor, de assumir outras áreas do conhecimento, pode estar ligada ao disposto no Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN). O artigo explicita que o profissional docente deve ter uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, mas não faz menção à especificidade da área dos cursos de licenciatura. De certa forma, a Lei favorece para que os arranjos profissionais sejam negociados no interior das escolas de educação básica. Isso mostra que a vulnerabilidade não ocorre somente com o ensino de música, mas que é uma característica do sistema educacional de ensino do país.

É sabido que para atuar como docente em escolas de educação básica faz-se necessário ter formação em cursos de licenciatura⁵. Obviamente que, para atuar no espaço escolar, não basta somente ter a formação, mas, também, a inserção nesse campo de atuação profissional. Por isso, cabe aos sistemas públicos de ensino admitir professores por intermédio de concursos. O que ocorre é que nem sempre há concursos públicos para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo das escolas de educação básica.

⁵ Conforme disposto no Art. 62 da LDBEN – Lei nº. 9.394/96, “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).

Inserção de Professores na Rede Municipal de Sinop/MT

Os relatos dos professores informantes da pesquisa deixam claros que estar inserido no contexto educacional das escolas de educação básica não significa, necessariamente, a garantia de atuação na área de formação. Segundo os relatos dos informantes, as escolas recebem profissionais com formação específica, mas não há garantias de se trabalhar na mesma área de formação. Essas especificidades são delegadas para um segundo momento, pois, o mais importante para a escola é atender a demanda e não deixar o aluno sem professor.

Esses aspectos operacionais de remanejamentos e deslocamentos de professores são necessários porque, como lembrou uma das entrevistadas: “A escola não tem culpa de não ter ninguém formado em artes”. O relato dessa professora problematiza essa situação. Essa política de ocupação da área de arte que, nas palavras dessa professora “é natural”, pode ser entendida como uma acomodação do sistema ou um acordo tácito entre as instituições formadoras, que não oferecem cursos de licenciaturas de várias e diferentes áreas, e as empregatícias, pois, de acordo com essa professora “o mercado de trabalho é que cria essa situação, porque o ideal seria trabalhar a disciplina da sua formação”.

Muitos professores que assumem o concurso público se submetem a enfrentar situações desafiadoras dentro da escola, como a de ensinar em áreas diferentes da sua formação. Uma das professoras entrevistadas relatou que “foi um desafio assumir a área de artes porque o conhecimento em artes não é de faculdade”.

Ao que parece a dificuldade, para essa professora, está na formação específica para atuar no ensino de arte. Esse dilema vivido pela professora parece causar uma situação constrangedora mais para si, que terá de ensinar ao aluno em sala de aula, do que para o sistema educacional ao qual ela está vinculada.

Essa situação de insegurança, vivida pelo Ploa que atua com o ensino de arte, mostra a escola como um espaço movediço. Se, por um lado, há segurança de um emprego público, por outro, a escola não garante ao professor a estabilidade para permanecer atuando sempre na mesma área. A fragilidade da política educacional de Sinop para o ensino de arte contribui para agravar essa situação. Talvez, a realização de concursos públicos, para professores de música, ou o oferecimento de uma segunda licenciatura, neste caso em música, para os Ploa amenizasse a situação de “risco” problematizada pelos professores informantes.

Ao mesmo tempo em que essas situações problematizadas mostram alguns dos entraves criados na área de arte de algumas escolas de educação básica, há professores interessados em aproveitar “as oportunidades” para realizar um trabalho mais específico na área de arte. A esse respeito um dos informante relatou o seguinte: “Eu quero continuar fazendo música na escola, mas pra isso preciso estudar, fazer um mestrado, um curso de música, e eu vou fazer, nem que demore”.

Formação Continuada em música

A pesquisa mostrou também que uma das oportunidades de atuação de Ploa na área de música no ensino de arte das escolas de educação básica consiste na formação continuada na área de música. Muitos profissionais licenciados em outras áreas do conhecimento que querem ou necessitam atuar com o ensino de música nas escolas tem frequentado cursos de formação continuada. A esse respeito, uma das entrevistadas disse que “uniu o útil ao agradável, porque na formação [continuada] a gente aprende como trabalhar com música. E, aí, a gente faz porque tem essa referência musical”.

Frequentar cursos de formação continuada é uma maneira de o professor adquirir conhecimentos e, também, aumentar a sua possibilidade de escolher a modalidade de atuação na área de arte. Os relatos mostram que a escolha por atuar na modalidade música no espaço escolar se dá pelas oportunidades formativas. Os relatos dos professores informantes mostram que muitos professores são levados a escolher a modalidade música pela opção que o curso de formação continuada oferece.

O vir a ser professor de música emerge não só das oportunidades abertas pela própria LDBEN e pelas escolas de educação básica e pelos cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação mas, também, e principalmente, do potencial do professor em atuar na área. A garantia de atuação de Ploa como professor de música, ainda que provisoriamente, se dá pela qualidade daquilo que o profissional demonstra na área.

Embora exista uma lei – 11.769/2008, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica, muitos contextos educacionais mostram que, pela realidade local, essa obrigatoriedade tende a se postergar, caso não haja políticas locais voltadas para a formação de professores de música.

Segunda licenciatura em Música a Distância

Os professores informantes contaram também sobre a importância de se ter uma licenciatura em música para atuar na escola, pois, como narrou um dos professores, “se você tiver uma faculdade de música é muito melhor”, e isso pode ajudar a fazer a diferença na prática de ensinar música na escola.

Para o exercício da profissão docente em escolas de educação básica faz-se necessária a legitimação profissional através de um curso de licenciatura. Como narraram alguns dos informantes, “o ideal é ter uma licenciatura na área de música para atuar na escola e, além de saber, gostar de ensinar música na escola”.

Ao mesmo tempo em que esses professores sentem a escola como um espaço seu, um dos informantes contou que, “às vezes, se sente invadindo, de repente, o espaço de outra pessoa que tenha formação [licenciatura em música], mas cadê essa pessoa que não está na escola trabalhando?”. Esse professor parece acreditar que a área de música deveria ser ocupada por licenciados na área, mas questiona a ausência desse profissional no espaço escolar. Em seguida acrescentou: “Eu sei dar aula de música, gosto de dar então porque eu não posso continuar na área de música?”.

Indo nessa mesma direção outro professor, por ocasião da entrevista disse o seguinte: “antes de mais nada, eu gostaria de deixar bem claro que a minha formação é em letras, não é em música. Eu sou uma professora que sabe música, é diferente, porque pra ser profissional da música você tem que ter faculdade de música”. A professora, que parecia estar se justificando, em seguida acrescentou a essa narrativa. “Eu acredito que a aula de música tem que ser dada por profissionais da música, mas acho que eles não gostam de trabalhar na escola como a gente gosta”.

Diferentemente de outras licenciaturas, cuja profissionalização docente ocorre com mais frequência dentro do espaço escolar, o licenciado na área de música tem um campo mais abrangente de atuação profissional. Talvez e, também por isso, sobram vagas no ensino de música, e a demanda é suprida por outros profissionais que acabam se tornando professores de música na escola (cf. DEL-BEN, 2005).

No que se refere à qualificação profissional de Ploa nos cursos de licenciatura em música a distância, as novas metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem têm contribuído na preparação de profissionais que já estão inseridos no contexto escolar, mas que buscam conhecimento pedagógico-musical.

O Ensino a Distância – EaD, nos últimos tempos vem ocupando um lugar de destaque graças às transformações geradas pelas tecnologias da informação e comunicação, como também pela busca em atender a um mercado de trabalho que busca

cada vez mais profissionais qualificados.

As experiências de formação de professores em nível superior a distância, legalmente amparadas pelo art. 80 da LDBEN (Lei nº. 9.394/1996), ganharam novas proporções quando, em dezembro de 2005, o Decreto nº. 5.622 equiparou a EaD ao ensino presencial estabelecendo que os programas e cursos a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais bem como os diplomas e certificados possuírem a mesma validade.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001) já apontava para a importância da EaD como estratégia de expansão do ensino superior, especialmente para a formação de professores. Amparadas, sobretudo, nessas legislações, as experiências de EaD vem crescendo continuamente nos últimos anos.

Esse aumento expressivo das licenciaturas na EaD é resultante tanto do crescimento da oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior – IES privadas como do envolvimento das IES públicas com a oferta dessa modalidade, que ganha maior expressividade quando, em 2006, o Decreto nº. 5.800 institui o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A UAB é criada com a finalidade de sistematizar a oferta de EaD no país, congregando esforços e experiências das diversas IES, sobretudo, públicas. A oferta de formação inicial ou continuada de professores de educação básica aparece como objetivo prioritário da UAB. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 254), “a UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas do MEC, no que concerne à formação no nível superior, sendo que a estimativa era que ela estaria respondendo por aproximadamente a metade dessa demanda entre 2009 e 2010”.

A partir de um levantamento feito pela Secretaria Municipal da Diversidade Cultural de Sinop, com base nas pesquisas realizadas (cf. ABREU, 2006, 2011) e no interesse de Ploa que atuam com o ensino de arte nas escolas de educação básica da região norte do Estado de Mato Grosso, há um projeto em andamento na CAPES, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, campus de Sinop, para ofertar no ano de 2013 dois cursos na área de arte –

Artes Visuais e Música. O projeto do curso de música já foi avaliado pela CAPES e encaminhado Unemat para fazer as devidas reformulações (cf. figura 1 abaixo).

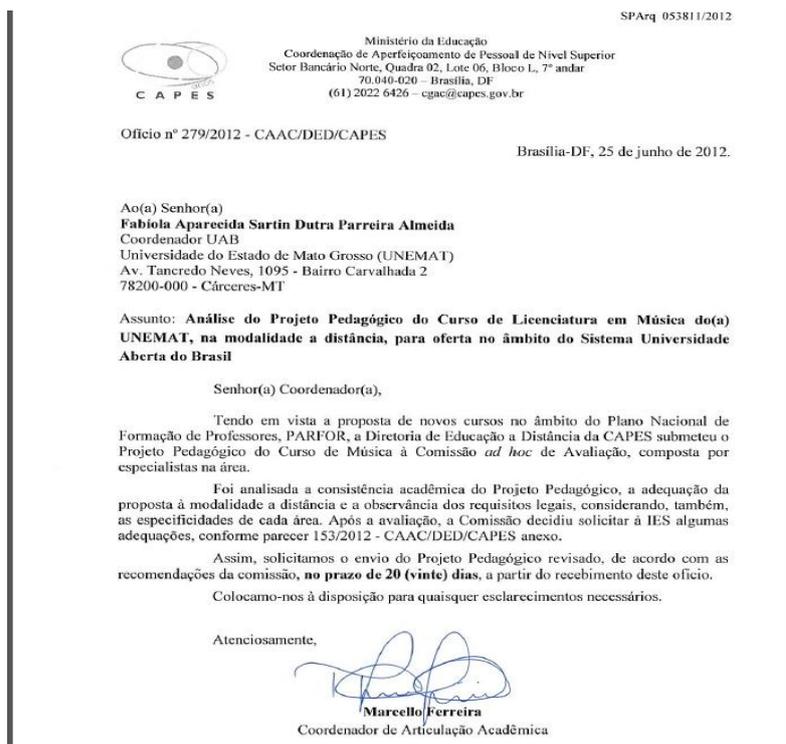


Figura 1 – Parecer CAPES sobre o Curso de Licenciatura em Música da Unemat na modalidade EaD/UAB

Sinop é um município localizado ao norte do Estado de Mato Grosso, a 500 km de Cuiabá, capital do Estado. Embora o município, considerado um polo educacional, conta com duas universidades públicas, a UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso e a Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso. Na rede privada, o município conta com uma universidade, a UNIC – Universidade de Cuiabá, e uma faculdade particular, a Fasipe – Faculdades de Sinop, mas somente na capital é possível encontrar cursos de graduação em música. Devido à distância de Sinop da capital, os deslocamentos, muitas vezes, inviabilizam que interessados cursem a licenciatura em música. Como afirma Gohn (2009, p. 169) “A educação musical a distância cria soluções para descentralizar o ensino que anteriormente era circunscrito a algumas cidades”.

Acreditamos que a oferta de um curso de música em EaD no município de Sinop poderá suprir as lacunas de profissionais qualificados para atuar com o ensino de música nas escolas de educação básica da região norte do Estado de Mato Grosso. Além disso, poderá permitir que muitos Ploa que atuam com o ensino de música, e reconhecidos como “o professor de música da escola” continuem a ensinar música nesse contexto educacional. Dessa maneira, tanto as escolas quanto os professores poderão minimizar a instabilidade e a provisoriade de professores no ensino de música escolar.

Os professores informantes da pesquisa consideram que “a escola que tem professor de música é vista de modo diferente pela comunidade”. Isso contribui para o reconhecimento e para a valorização do seu trabalho docente na área de música. A profissionalização docente é um processo desenvolvido pela pessoa do professor, mas requer também políticas públicas que viabilizem a continuidade desse profissional obter uma formação continuada, neste caso, a segunda licenciatura em música a distância.

Considerações Finais

Discuti neste trabalho o significado que a formação em um curso de licenciatura em música tem para os Ploa que atuam com o ensino de música em escolas de educação básica em Sinop/MT. A continuidade de atuação desses profissionais na área de música no ensino de arte depende não só das oportunidades abertas pela própria LDBEN (Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996) e pelas escolas de educação básica, mas, também, e principalmente, do potencial do professor em atuar na área. Para tanto, a garantia de atuação de Ploa como professor de música se dá pela qualidade daquilo que o profissional demonstra na área. E, para isso se faz necessário a viabilização de políticas públicas para ofertar formação inicial e continuada para aqueles que atuam ou venham a atuar na área de música na educação básica.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese* (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Identidades Musicais de Professores no Ensino de Arte em Sinop/MT. Cuiabá: UFMT, 2006, 124f. *Dissertação* (Mestrado em Linguagens), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Hodie*, 2005, v.5, nº 2. Disponível em <http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf> Acesso em: 10 ago. 2012.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S.; ANDRE, M. E. D.. *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOHN, Daniel M. Educação Musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. *Tese* (Doutorado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

NÓVOA, António. (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. Formação dos professores e contextos sociais. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 74, p. 18-23, 2001. Dossiê “os saberes dos docentes e sua formação”.

O uso de sistemas colaborativos mediados pelo computador para a composição musical colaborativa no ambiente educacional

Francine Kemmer Cernev
UFRGS – francine@cernev.com.br

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento que procura investigar a motivação dos alunos para a aprendizagem musical colaborativa no contexto escolar. O referencial teórico da pesquisa está fundamentado na perspectiva social cognitiva da motivação com foco na teoria da autodeterminação que analisa as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou evitam determinadas atividades. A metodologia deste trabalho será desenvolvida por meio da pesquisa ação. Neste trabalho, faço uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na aprendizagem colaborativa por meio da composição musical mediada pelo ciberespaço. Inicialmente são apresentadas algumas definições sobre as diferentes formas possíveis de composição musical através de sistemas colaborativos mediados pelo computador de forma síncrona ou assíncrona. Dialogando com esses sistemas, são apresentados estudos que as utilizam para a composição musical colaborativa no ambiente escolar. Como resultados, este artigo espera contribuir para uma discussão sobre as diferentes possibilidades e usos que podem orientar a motivação dos alunos para a produção musical por meio da colaboração utilizando tecnologias digitais.

Palavras-chave: Composição musical colaborativa, sistemas síncronos e assíncronos, motivação para aprender música.

Introdução

As pesquisas realizadas no Brasil na área musical trazem a importância do processo de ensino e aprendizagem colaborativo no contexto da educação musical. Através de trabalhos em grupos, crianças podem experimentar suas criações de forma motivadora (AZEVEDO, NARITA, 2009) arranjar e compor criativamente (BEINEKE, 2009); adultos podem interagir e colaborar para o desenvolvimento da atividade coral (DIAS, 2011) e professores unidocentes e especialistas podem, colaborativamente, propiciar a aprendizagem dos alunos no contexto da educação básica (BELLOQUIO, 2003; FIGUEIREDO, 2005).

O interesse das pessoas pela rede mundial (internet) fez surgir uma forma distinta de aprendizagem colaborativa, diferente das relações presenciais já existentes (LÈVY, 1999; LEMOS, 2010). Hoje podemos observar interações colaborativas sendo estabelecidas, não apenas presencialmente, mas com pessoas que estão distantes

geograficamente, sem qualquer contato pessoal, através de ferramentas e recursos utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ou mais especificamente novas tecnologias de informação tais como conversas em chats de bate-papos, e-mails e videotextos (LEMOS, 2010).

Com o advento da internet, as possibilidades de interação entre alunos e professores foram expandidas, não apenas focadas no espaço físico, mas também em tempo real, utilizando a rede. Essa tecnologia permitiu que pessoas localizadas nas mais diferentes regiões do planeta pudessem fazer e executar música juntos, colaborativamente, como destaca Brown e Dillon (2007, p.96): “Ciberespaço torna-se um novo local de encontro, não muito diferente de uma sala de bate-papo musical, com música tomando o lugar da fala como o principal modo de comunicação entre os usuários”.

Rolim (2007) explica que na rede mundial existem dois modos de colaboração: o primeiro através de comunidades criadas na busca de ferramentas de suporte já existentes na internet e o segundo na criação de ferramentas para suprir necessidades de realização de uma ideia. No primeiro caso, as ferramentas disponíveis irão nortear a realização de um projeto enquanto que no segundo as ferramentas irão ser criadas para possibilitar a implementação de uma ideia, também chamada de invenção. A partir destas distinções é possível perceber iniciativas de colaboração em diferentes contextos, entre eles na produção de softwares, músicas e jogos. Utilizando a representação gráfica baseada em Rodden (1991), Barbosa (2006) classificou os sistemas colaborativos musicais mediados via rede em duas esferas: interação (síncrona ou assíncrona) e localização (local ou remoto).

Composição musical de forma síncrona

Entre os exemplos de pesquisas que utilizaram a interação síncrona para a composição musical colaborativa, destaca-se um dos primeiros trabalhos nesta área desenvolvido na década de 1970 por Bischoff, Gold e Horton (1978) onde os compositores participaram colaborativamente utilizando computadores conectados uns aos outros para a composição colaborativa (síncrona e local). Uma experiência de composição colaborativa de forma síncrona, desta vez utilizando a rede remota, foi o projeto HubRenga (1989), desenvolvido pelo grupo Hub, em que o público foi capaz de participar de forma interdependente na composição através da Internet. Apesar do

interesse do público, os resultados não foram os esperados pelos seus criadores, por contar com uma grande variação de preferências musicais entre os envolvidos no projeto.

Tanto os estudos de Bischoff, Gold e Horton (1978) como o projeto HubRenga (1989) contribuíram significativamente para o início da composição musical colaborativa mediada pelo computador. Desde então, muitos compositores e pesquisadores se interessaram em desenvolver atividades colaborativamente pela rede, com diferentes abordagens e tipologias, como os números de participantes e habilidades musicais ou as ferramentas tecnológicas empregadas.

Outro trabalho significativo para a composição colaborativa de forma síncrona é o *reactTable* (Kaltenbrunner et al., 2006) um projeto desenvolvido para que um grupo de pessoas possa compor executando colaborativamente através de controles físicos em formato de peças sobre uma mesa redonda. O *reactTable* pode ser utilizado tanto de forma local ou remota (esta utilizando recursos da internet) e permite as mais diversas combinações instrumentais.

Além de composições musicais colaborativas eletroacústicas, o desenvolvimento de protocolos MIDI na década de 1980 foi uma evolução para outras formas composicionais. A possibilidade de comunicação entre instrumentos eletrônicos e sintetizadores com o computador contribuiu para aumentar as possibilidades de interações em tempo real. Brown e Dillon (2007) destacam que as possibilidades dos teclados serem interligados entre si, trouxe outras possibilidades timbrísticas e, com o uso do computador, foi possível fazer gravações, edições e transformações de sons musicais para diferentes formas composicionais.

Um exemplo deste uso pode ser observado no estudo de Nikolaidou (2003) que analisou as formas de interações estabelecidas por estudantes gregos no momento da composição musical colaborativa utilizando softwares de notação musical (*Finale* e *Coda Music, Inc.*). Os alunos de uma escola pública foram convidados a fazer suas composições em grupo, sendo que, para alguns foi solicitado que as fizessem na forma tradicional (usando lápis e papel) e outros utilizando sintetizadores e os softwares específicos. Para registros do processo de composição, a pesquisa analisou os discursos dos alunos, os comportamentos na sala de aula e os tipos de interações entre os integrantes de cada grupo.

Ao observar a fala, os gestos e os comportamentos dos alunos, o autor identificou três formas de discursos mediadas por três tipos de comportamentos

distintos: a disputa, a acumulação e a exploração. O primeiro comportamento identificado envolveu o interesse individual e muitas vezes em desacordo para concretização da composição. O segundo comportamento foi associado à acumulação de ideias, onde um aluno complementava o outro, sem críticas ou coerções. O terceiro comportamento foi evidenciado pelo envolvimento dos alunos através de uma crítica construtiva mútua, resultando em negociações entre os envolvidos.

Como resultados, o estudo de Nikolaidou (2003) mostrou que os alunos que fizeram suas composições pela forma tradicional tiveram mais dificuldade em manipular as suas ideias sobre a composição, apresentando discursos mais sucintos e limitados. Já entre os grupos que usaram os softwares para a composição, o diálogo era mais frequente, promovendo um maior pensamento criativo. O trabalho conclui apontando os benefícios de trazer as TICs para a composição colaborativa no contexto escolar, por auxiliar no processo de educação musical integral dos alunos através da colaboração e do maior diálogo entre os alunos.

O uso de softwares que trazem a possibilidade de composição via protocolo MIDI trouxe muitas opções para a composição em sala de aula. Além da comunicação do som via protocolo MIDI, Brown e Dillon (2007) comentam que o desenvolvimento do *Open Sound Control*⁶ (*OSC*) na década de 1990 trouxe novos avanços para essa área ao fornecer a capacidade de conexão em tempo real de informações, textos e sons (MIDI e WAVE) entre computadores utilizando também a rede mundial. O resultado dessa evolução pode ser observado na diversidade de recursos disponíveis na rede atualmente para emissão de sons através de aplicativos populares tais como *MSN* e *Skype* e a possibilidade de ouvir e gravar programas de rádio ao vivo de qualquer lugar do mundo. Essas possibilidades podem ser vistas nas pesquisas destes autores que visam a composição musical colaborativa.

Brown e Dillon (2007) estudaram o fazer musical colaborativo utilizando a “*networked improvisation*” (improvisação em rede). Esse termo foi empregado para definir uma forma contemporânea de os autores verem a música, utilizando o computador como um instrumento musical e o ciberespaço como local para propiciar a aprendizagem musical. O estudo foi realizado com estudantes em duas escolas distintas (uma urbana e outra rural). O objetivo da proposta era verificar se os alunos podiam

⁶ *Open Sound Control (OSC)* é um protocolo de comunicação para computadores, sintetizadores e outros instrumentos multimídias através da internet. Maiores informações em: <<http://opensoundcontrol.org>>.

demonstrar compreensão e controle de alguns elementos musicais que constituem o discurso musical ao improvisarem e comporem em tempo real.

Como resultados, o estudo apontou que alunos demonstraram domínio intuitivo e posteriormente analítico do discurso musical além de desenvolverem a análise crítica das experiências composicionais. Os autores fundamentaram os resultados no Modelo Espiral de Swanwick (1979; 1991). Os resultados trazem os benefícios do uso das TICs para a composição colaborativa, destacando sua fácil acessibilidade pelos alunos acostumados com as mídias digitais e seu fator motivacional, oportunizando habilidades interpessoais no desenvolvimento de uma musicalidade contemporânea.

Composição musical de forma assíncrona

O desenvolvimento das TICs principalmente com tecnologias para o uso da rede contribuiu para a utilização da composição mediada por computadores também de modo remoto. O uso de ferramentas para suportar a composição musical (“*Music Composition Support System*”) como softwares de composição, e-mails e *blogs* fizeram ser possível a realização de muitos trabalhos colaborativos, inclusive na área educacional.

Na composição musical assíncrona, os participantes não precisam estar envolvidos ao mesmo tempo no processo, embora isso possa ocorrer em alguns momentos. De acordo com Barbosa (2006) muitas ferramentas foram desenvolvidas para suportar as duas formas de interação, como os chats e videoconferências, apesar do autor reconhecer que, no âmbito acadêmico, muitos profissionais preferem que as interações ocorram de forma assíncrona, por permitir maior reflexão e por todos poderem compartilhar e participar, mesmo que não seja possível o encontro ao mesmo tempo.

Muitos países têm adotado em suas políticas educacionais o uso das TICs como recurso pedagógico para a aprendizagem musical nas escolas. É o caso de países como os EUA, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e Hong Kong (MILLS; MURRAY, 2000; HO, 2004; STUART, GREENWOOD; DAVIS, 2011). Esses autores trazem em comum a importância para a educação musical acompanhar as tendências tecnológicas, essenciais para a formação de estudantes na sociedade contemporânea e a necessidade de formação de professores capazes de utilizar tais ferramentas em sala de aula.

Com o crescente acesso à banda larga, a composição musical colaborativa tem sido cada vez mais realizada na sala de aula, sem perda da qualidade sonora, com a possibilidade de inserções num mesmo arquivo diferentes tipos de produções musicais e testar diferentes possibilidades sonoras. Exemplo deste tipo de interação pode ser evidenciado nos estudos de Ruthmann (2007) e de Bizub and Ruthmann (2006) que utilizaram uma plataforma online para criação com alunos em diferentes países (EUA e Japão).

O estudo de Ruthmann (2007), nesse sentido, pesquisou como o uso de algumas mídias poderia contribuir para a composição musical colaborativa de forma assíncrona. Em sua proposta, os alunos produziam seus materiais, disponibilizando-os em um *blog* onde os demais alunos poderiam baixar os arquivos, inserir novas ideias e postar novamente. Pelo *blog*, os alunos poderiam ouvir o trabalho de todos, inserir comentários e tirar dúvidas, não apenas entre os colegas, como também com o professor. Dillon (2003), por sua vez, analisou como ocorriam as interações entre os alunos utilizando um software específico para criação musical. Os resultados mostraram que, dependendo da proposta do professor, os alunos se sentiam motivados com o trabalho, fazendo sugestões de ideias musicais e no compartilhamento de atividades, realizando avaliações e reflexões de suas próprias composições.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Burnard (2007) investigou como as TICs poderiam contribuir em práticas musicais criativas nas aulas de música. Os resultados mostraram que o uso destas tecnologias fornecem aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores, pois propiciam-lhes a oportunidade de aprender com alunos mais esclarecidos perante as novas tecnologias. Ainda, trazem novas propostas pedagógicas para seu ensino e pode contribuir com a aprendizagem dos alunos com ferramentas que são de seu uso comum.

Sedon (2007) pesquisou a composição musical colaborativa tendo como foco de estudos alunos do Reino Unido e da Noruega. Como resultados, o autor destacou uma grande motivação dos alunos para a proposta de composição colaborativa, evidenciada pela expectativa e excitação dos envolvidos por interagir com uma pessoa desconhecida e de outro país. O autor percebeu ainda que a composição musical colaborativa utilizando o ambiente virtual aumentou a autoestima dos estudantes, por perceberem ser possível compor sem a necessidade de saber previamente tocar um instrumento musical.

Tanto os estudos de Ruthmann, (2007) quanto os de Brown e Dillon (2007), Sedon (2007) e Burnard (2007) mostraram que as interações e colaborações estabelecidas entre alunos e professores trouxeram mudanças de paradigmas para os processos de composição musical escolar. Nesses estudos foi possível perceber a troca de conhecimentos e de pontos de vistas entre os alunos durante as suas composições, potencializando tomada de decisões de forma clara e objetiva, o que contribuiu para uma maior motivação nas composições musicais colaborativas em sala de aula.

Ferramentas e plataformas *online* para a composição colaborativa

Nos últimos anos uma série de ferramentas e plataformas foram desenvolvidas com o intuito de propiciar a composição musical, buscando a cooperação entre músicos e amadores musicais. Uma das grandes tendências atuais é a utilização de redes de colaboração para a composição musical, que antes era centralizada no papel de uma única pessoa, o compositor, geralmente detentor de conhecimentos musicais e regras composicionais (GOHN, 2011).

Exemplos de plataformas que contribuem com a composição musical colaborativa podem ser encontrados em sites como o *Indaba Music* (<http://www.indabamusic.com>), o *OHM Studio* (<http://www.ohmstudio.com>), o *Ejamming* (<http://www.ejamming.com>), o *Jamnow* (<http://jamnow.com>), o *Kompoz* (<http://www.kompoz.com>) e o *Jamjunky* (<http://www.jamjunky.com>), que compartilham composições colaborativas com licenças “*Creative Commons*”⁷. Um fato interessante a ser observado em todos esses sites é a infinidade de trabalhos que estão sendo realizados e o número cada vez maior de integrantes, mostrando o interesse de pessoas de todo o mundo para a composição musical colaborativa.

No âmbito educacional brasileiro, o trabalho de desenvolvimento do ambiente CODES - *COoperative Music Prototype DESign* (MILETTO, 2009; MILETTO et al., 2011) propõem a elaboração de um ambiente baseado na *web* através do qual várias pessoas podem realizar atividades de composição musical colaborativamente, sem necessidade de um conhecimento prévio musical. Diferentemente dos sites anteriores, a proposta do CODES é uma ferramenta que auxilie na composição dos alunos

⁷ Licenças “*Creative Commons*” são autorizações voltadas à cópia, distribuição, execução e derivação de outros trabalhos a partir de uma composição sem custos ou *copyright*. De acordo com o tipo de licença, é possível a utilização de obras pra fins educacionais e artísticos, apenas com a necessidade de respeitar os créditos de seus compositores e/ou licenciadores (Fonte: <<http://creativecommons.org>>).

diretamente pelo site, o que seus autores denominam de “prototipação musical” colaborativa (PIMENTA et al., 2010).

Além da possibilidade das pessoas comporem diretamente neste ambiente, o CODES também possibilita uma ferramenta para que os envolvidos possam participar de discussões, trocar ideias e trazer contribuições à composição musical de forma síncrona (PIMENTA et al., 2010). A proposta do CODES foi idealizada para ser implementada academicamente, quando o professor participa, não como autor ou centralizador da atividade, mas como um mediador do processo de aprendizagem musical entre os alunos.

Metodologia

O presente estudo constitui uma abordagem qualitativa tendo como método a pesquisa ação. A escolha deste método expressa minhas expectativas pela própria escolha do tema, onde busco, através da minha prática pedagógica, trazer subsídios que possam auxiliar os alunos a construir suas próprias concepções de estratégias para aprender música colaborativamente. A pesquisa ação, como método dentro da abordagem qualitativa consiste em conceber e organizar uma pesquisa com uma finalidade prática, envolvendo reciprocidade, respeito, diálogo e consenso entre todos os envolvidos (MORIN, 2000). Assim, a pesquisa ação visa reunir reflexão, ação, teoria e prática, a fim de produzir conhecimento das práticas cotidianas musicais.

Esta pesquisa será desenvolvida com alunos do ensino fundamental II em uma escola de educação básica. Por se tratar de uma pesquisa em que a professora investigadora e os alunos estarão trabalhando colaborativamente, é importante que os instrumentos de coleta de dados forneçam principalmente um diálogo democrático e a propiciem expressão pessoal de todos os envolvidos. Para tanto estão incluídas a observação direta e constante no momento das aulas, além da análise dos comentários no momento da composição dos alunos através de chats e mensagens trocadas entre as aulas. Entrevistas semi estruturadas serão aplicadas com o professor responsável pela turma que também participará das aulas e entrevistas de grupos focais com os alunos. Além disso, os diários de aula da professora pesquisadora serão essenciais para o registro dos acontecimentos em sala de aula como também das reflexões empreendidas na ação pedagógica.

Considerações finais

A coleção de artigos trazidos nesta revisão sobre a composição musical colaborativa apresenta uma série de estudos utilizando diferentes ferramentas para as aulas de música. Associando as TICs com a internet, é possível que pessoas em qualquer lugar do mundo possam criar grupos colaborativos capazes de transmitir informações, trocar experiências, tocarem e comporem conjuntamente.

O uso da composição musical colaborativa para a aprendizagem educacional é um ponto que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. As comunidades de aprendizagem utilizando o ciberespaço trazem novas oportunidades e recursos para o ambiente acadêmico, pois envolvem alunos e professores em atividades significativas e propicia ricas trocas de informações através de debates e discussões. Outras oportunidades estão na criação de uma compreensão partilhada pelo grupo, na identificação e busca de resolução para situações presentes no cotidiano escolar.

Visando utilizar as TICs como meio pedagógico para as aulas de música de forma significativa para vivência musical e construção do conhecimento dos alunos, esta pesquisa busca trazer possibilidades acessíveis para a aprendizagem musical colaborativa escolar. O estudo pretende articular os interesses dos alunos às práticas musicais escolares na busca de um processo de ensino e aprendizagem transformador e enriquecedor. Tendo como foco do projeto a importância da aprendizagem centrada em atividades colaborativas, esta investigação se interessa pelo trabalho dos alunos que planejam suas composições de forma colaborativa e pela repercussão dessas interações em sala de aula.

É importante destacar que, independentemente das ferramentas utilizadas, o papel do professor para o desenvolvimento de uma composição musical colaborativa em sala de aula é fundamental para que os alunos tenham um aprendizado musical significativo. As ferramentas usadas servem como suporte que facilita e contribui com o processo colaborativo. Nesse sentido, é importante que o professor seja líder, motivador e agregador a fim de auxiliar e direcionar os alunos para a aprendizagem musical colaborativa. Desta forma, este trabalho tem como foco não só a construção de composições musicais colaborativas em sala de aula como também as implicações de um comportamento colaborativo na interação entre os alunos entre si e com o professor, analisados sob uma perspectiva social cognitiva. Os estudos nesta perspectiva têm

privilegiado o contexto educacional como uma fonte influente para propiciar a motivação dos alunos para a aprendizagem escolar.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C.; NARITA, Flávia. M. Saberes musicais na criação musical de crianças de 7 a 10 anos: o papel da motivação. In: XIX Congresso da ANPPOM, Anais do XIX Congresso da ANPPOM. Curitiba, 2009

BARBOSA, Alvaro Mendes. *Displaced Soundscapes: Computer Supported Cooperative Work for Music Applications*. Ph.D. Thesis. Pompeu Fabra University, Barcelona – Spain, 2006.

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

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista educação*. UFSM. vol. 28, n. 2, 2003.

BISCHOFF, J.; GOLD, R.; HORTON, J. Microcomputer Network Music. *Computer Music Journal*. vol. 2, n. 3, p. 24-29, 1978.

BROWN, Andrew R.; DILLON, Steven. Networked improvisational musical environments: learning through on-line collaborative music making. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds) *Music Education with Digital Technology*. Continuum, 2007. p. 96-106

BURNARD, Pamela. Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music Technology and Education*, vol.1, n. 1, p. 196-206, 2007.

BZUB, S; RUTHMANN, Alex. The internet and the nature of collaborative experience: cross-cultural composing among students in Japan and the United States. *Paper presented at the International Society of Music Education (ISME) World Conference*. Kuala Lumpur, Malaysia, 2006.

DIAS, Leila Miralva M. *Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. 2011. 226f

DILLON, Teresa. Collaborating and creating on music technologies. *International Journal of Educational Research*. vol. 39, p. 893–897, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre. vol. 12, p. 21-29, mar. 2005.

GOHN, Daniel Marcondes. Educação Musical a Distância: Abordagens e Experiências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 232p.

- HO, Wai-chung. Use of information technology and music learning in the search for quality education. *British Journal of Educational Technology*. vol. 35 , n.1, p. 57-67, 2004.
- KALTENBRUNNER, Martin; JORDA, Sergi; GEIGER, Günter; ALONSO, Marcos. *The reacTable: a Collaborative Musical Instrument*. Enabling Technologies: Infrastructure for Collaborative Enterprises, 2006.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1999.
- MILETTO, Evandro M. *CODES: an interactive novice-oriented web-based environment for cooperative musical prototyping*. Tese (Doutorado em Computação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-Graduação em Computação, 2009. 142f.
- MILETTO, Evandro Manara; PIMENTA, Marcelo Soares, BOUCHET, François; SANSONNET, Jean-Paul; KELLER, Damián. Principles for Music Creation by Novices in Networked Music Environments. *Journal of New Music Research*, vol. 40, n. 3, p. 205-216, 2011.
- MILLS, Janet; MURRAY, Andy. Good teaching at Key Stage 3. *British Journal of Music Education*. vol. 17, n. 2, p. 129-156, 2000.
- MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NIKOLAIDOU, Georgia N. On Modeling Collaborative Talk During Computer-Mediated Music Composition: A Case Study in Primary School Peers. *Proceedings of the The 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'03)*, 2003.
- PIMENTA, Marcelo Soares, Miletto, Evandro Manara; FLORES, Luciano; HOPPE, Aurélio. Cooperative mechanisms for networked music. *Mechanisms for Networked music, Future Generation Computer Systems*, 2010.
- RODDEN, Tom., A Survey of CSCW Systems. *Interacting with computers - the interdisciplinary journal of human-computer interaction*. vol. 3, n.3, p.319-353, 1991.
- ROLIM, João Paulo C. *SpotRadio: uma ferramenta de composição Musical colaborativa com Suporte a Distribuição e Versionamento de Artefatos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. 109f.
- RUTHMANN, Alex. Strategies for supporting music learning through on-line collaborative technologies. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds) *Music Education with digital technology*. Continuum Ed., 2007. p. 131-141.

SEDON, Frederick A. Music e-learning environments: young people, composing and the internet. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds) *Music Education with digital technology*. Continuum Ed., 2007. p. 107-116.

STUART, Wise; GREENWOOD, Janinka; DAVIS, Niki. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, vol. 28, n. 2, p.117-134, 2011.

**GT 2.5 – A EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTOS SÓCIO-
MUSICAIS NÃO-FORMAIS E INFORMAIS**

As experiências de flow de jovens guitarristas que jogam Rocksmith

Allan Cesar Pfützenteuter

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – allan.cesar@guitarrissima.com.br

Resumo: A presente pesquisa em andamento tem como objetivo investigar as condições e as características das experiências de *flow* de jovens guitarristas com o *game* Rocksmith. Rocksmith é o primeiro *game* de música onde o jogador pode conectar seu instrumento musical real - guitarra, violão ou contrabaixo elétrico - no console e jogar/tocar. O referencial teórico utilizado é fundamentado na Teoria do *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, 1988, 1992, 1999, 2000, 2004) que analisa o envolvimento de um indivíduo em experiências de total empenho e concentração. Essas experiências foram chamadas pelo autor de experiências de *flow*. A metodologia desta investigação é o estudo de entrevistas e a técnica de coleta de dados escolhida foi a entrevista semiestruturada com questões baseadas nas condições e características das experiências de *flow*. Como resultados, essa pesquisa pode contribuir para o aumento do conhecimento de como e por que os *games* proporcionam experiências que geram satisfação para os jogadores, podendo, através de reflexões sobre o assunto, auxiliar a prática docente na preparação e planejamento de aulas.

Palavras-chave: *games*, motivação do aluno, teoria do *flow*

Introdução

Atualmente, as mais recentes tecnologias dos *games* tornam possível participar fisicamente do que se passa na tela do computador ou da televisão: *games* simuladores de vôo se encarregam de preparar e avaliar pilotos de companhias aéreas que transportam centenas de passageiros diariamente; as escuderias de Fórmula 1 preparam seus pilotos em cabines 3D que simulam os trajetos de cada uma das pistas do circuito mundial de automobilismo. Há ainda dispositivos e sensores em alguns *hardwares* e plataformas de *games* que captam os movimentos do jogador e, assim, transmitem esses movimentos para dentro do *game* fazendo com que o jogador possa participar fisicamente da ação jogando tênis, golfe, dançando ou lutando boxe. A utilização desses *games* caminha gradativamente em direção a fazer parte da rotina da vida social através do emprego desses dispositivos nos processos de aprendizagem, comunicação e formas de lazer (MILLER, 2009).

O rápido crescimento dos videogames ultrapassou uma compreensão completa do seu impacto psicológico (RIGBY E PRZYBYLSKI, 2009). A literatura sobre o tema frequentemente foca nos aspectos negativos dos *games* encarando a utilização desses jogos como um processo de infantilização social, resultado de um empobrecimento cultural e até da banalização da violência no mundo atual. Dessa forma, os autores mostram os *games* como uma atividade patológica viciante ou ainda ressaltam os aspectos violentos como ação, luta ou guerra (ANDERSON, 2004; PROVENZO Jr., 2001). Por outro lado, alguns autores têm referenciado o impacto positivo dos *games* para a área educacional como o aumento da motivação e do engajamento em atividades educacionais (WEBSTER, 1998; WILLIAMSON, 2009).

A motivação do aluno afeta diretamente os processos de ensino e aprendizagem e deve ser tratada como uma questão importante para a realidade educacional (BZUNECK, 2004). Pesquisas mostram que um aluno motivado tende a se engajar de maneira mais intensa e persistente em suas atividades escolares. Webster (1998, p.64) afirma que “alguns dos softwares mais motivadores para ensino e aprendizagem musical, especialmente para crianças, são os *games*”.

A partir de uma perspectiva humanista da Psicologia, no que se refere à temática motivação, Csikszentmihalyi sugere que os jogos são atividades excelentes para que os indivíduos vivenciem que ele denominou como de experiências de *flow* (1975, 1988, 1992, 1999, 2000). A Teoria do *Flow* que embasa essas experiências referencia o envolvimento imersivo do jogador que comumente relata sentir-se em um estado onde ele é capaz de esquecer completamente do seu corpo, perder a noção do tempo e pensar apenas na ação de jogar. A partir da perspectiva da Teoria do *Flow*, esse trabalho terá como objetivo central investigar as experiências de *flow* de jovens guitarristas que jogam o *game* Rocksmith.

Rocksmith é o primeiro *game* de música onde o jogador pode conectar seu instrumento musical real - guitarra, violão ou contrabaixo elétrico - no console e jogar/tocar. Há elementos comuns no Rocksmith com os seus predecessores - Guitar Hero e Rock Band: o repertório escolhido pelos desenvolvedores, os modelos de heróis e ícones musicais, as funcionalidades, e os modos de jogar. No entanto, enquanto a ênfase de Guitar Hero e Rock Band está na diversão e jogabilidade, Rocksmith tem em sua proposta central o realismo de tocar um instrumento. Nesse sentido, o *game* Rocksmith preenche uma lacuna de transição entre *games* que simulam a performance de um instrumentista e o ato real de tocar um instrumento musical.

Diante desse panorama, essa investigação parte da seguinte questão: é possível um *game* que pretende ensinar a tocar um instrumento gerar experiências de *flow* nos jogadores? Outras questões complementares à questão central que serão consideradas são: quais as dimensões - condições e características - das experiências de *flow* estão presentes nesse *game*? Como as propostas pedagógicas do Rocksmith se articulam com as condições e características das experiências de *flow*?

Por sua vez, os objetivos específicos dessa pesquisa são: identificar as características e as condições das experiências de *flow* presentes no relato de jovens guitarristas que jogam Rocksmith; e relacionar as características e as condições das experiências de *flow* de jovens guitarristas que jogam Rocksmith com as propostas pedagógicas do *game*.

Fundamentação Teórica: teoria do *flow*⁸

A Teoria do *Flow* surgiu por volta de 1970 como resultado dos estudos e pesquisas que Mihaly Csikszentmihalyi desenvolveu ao observar como os artistas ficavam completamente envolvidos, concentrados e absorvidos enquanto estavam pintando ou esculpindo. A utilização do termo *flow* se deu pela quantidade de ocorrências desse termo ou derivações dele (*flowing*, por exemplo) utilizados nas respostas dos participantes das pesquisas quando estes descreviam como se sentiam em sua melhor forma, em suas experiências ótimas. Atualmente, diversos trabalhos nas áreas de esportes (MASSARELA, 2008), *games* (CHEN, 2007; SWEETSER; WYETH, 2005), computação (NOVAK; HOFFMAN, 1997), administração (CUNHA, 2009), educação (ABRANTES; GOUVEIA, 2007; SHERNOFF et al., 2003) e música (ADESSI; PACHET, 2007; ARAÚJO; PICKLER, 2008; PARENTE, 2012) têm sido produzidos utilizando a Teoria do *Flow* como referencial teórico.

Segundo os estudos de Csikszentmihalyi (1975, 1988, 1992, 1999, 2000), o estado de *flow* acontece sob condições específicas, quando a atenção está totalmente focada em uma atividade, não havendo espaço na consciência para conflitos e contradições, quando os sentimentos, desejos e pensamentos estão completamente

⁸ Neste trabalho, optou-se por manter a utilização do termo original em inglês (*flow*). A tradução para o português dos trabalhos de Csikszentmihalyi não seguiu um critério de padronização em relação ao termo em inglês. *Flow* foi traduzido ora por fluir (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), ora por fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Há também, na literatura nacional, outros trabalhos que utilizam o termo original em inglês e, dessa forma, corroboram com a presente pesquisa (MASSARELA, 2008; KAMEI, 2010).

alinhados. É mais provável que o *flow* ocorra quando o indivíduo está desempenhando uma atividade que representa um alto nível de desafio e quando ele percebe que suas habilidades são suficientes para superá-lo. Csikszentmihalyi compara a descrição desses momentos a relatos de atletas que se referiram a esses momentos como “atingir o auge”, os místicos e religiosos como “estar em êxtase”, e músicos e compositores como “enlevo estético” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 36). Assim, o autor concluiu que o estado de *flow* ocorre quando as informações que chegam à consciência estão em concordância com as metas dessa pessoa e, conseqüentemente, geram experiências plenas que o autor denominou de experiências ótimas ou experiências de *flow*. A respeito dessas experiências, é válido dizer que: nos momentos em que elas ocorrem, o corpo e a mente estão completamente empenhados em um esforço voluntário para realizar algo difícil e que valha a pena. Por isso, essas experiências não são momentos relaxantes, passivos ou receptivos, mas de intensa atividade cognitiva.

No decorrer do seu trabalho, Csikszentmihalyi identificou um número variado de fatores (de 5 a 9) para que uma atividade proporcionasse experiências de *flow*. Em alguns trabalhos o autor chamou esses fatores de características, elementos, condições ou dimensões, sendo que os termos parecem intercambiáveis. Esses fatores também foram divididos de diferentes formas no decorrer dos anos de pesquisa, sendo que os últimos trabalhos (CSIKSZENTMIHALYI, 2000; VOELKL et al., 2003) apontavam para uma divisão dessas dimensões entre duas categorias principais: as condições do *flow* e as características do *flow*.

Segundo Voelkl et al. (2003), as condições do *flow* são as circunstâncias e ambientes que conduzem ao *flow* e são necessárias para a emergência da experiência ótima. Há nesse grupo duas dimensões requeridas. A primeira refere-se ao equilíbrio que deve haver entre as habilidades do envolvido na experiência e os desafios que essa experiência propõe. A segunda trata das metas e objetivos que devem ser claros, assim como, o *feedback* do desempenho do envolvido na experiência deve ser imediato.

Por sua vez, as características do *flow* referem-se à natureza do *flow* enquanto fenômeno, isto é, dizem respeito àquilo que as pessoas sentem durante a experiência. As características do *flow* foram divididas em 5 dimensões. São elas: sensação de controle, concentração na tarefa realizada, fusão ação-consciência, distorção da experiência temporal e perda da autoconsciência (CSIKSZENTMIHALYI, 1988).

Games de Música e a Educação Musical

O termo *games* é cada vez mais utilizado na literatura como referência aos jogos digitais e eletrônicos utilizados em várias plataformas de jogos (HERSCHMANN, 2010; LENHARDT et al., 2008; WILLIAMSON, 2009). Neste trabalho, *games* servirá como referência aos jogos digitais e eletrônicos de computador, de internet, de celular, de arcades e de videogames (console ou portátil), sendo esses termos intercambiáveis, exceto quando distinções específicas forem necessárias.

Por sua vez, *games* de música, é o termo utilizado para caracterizar aqueles jogos digitais onde o jogador, de alguma forma, influencia e interage com a música do jogo. Kamp (2010) relata que não é completamente claro o que caracteriza um *game* de música. O termo contempla diversos subgêneros incluindo *games* de karaokê, como Singstar e a série de *games* Karaoke Revolutions, e *games* de ritmo, como Guitar Hero, Dance Dance Revolution e Elite Beat Agents. Para Kamp o que os caracteriza como *games* de música é o fato de terem uma temática musical onde, “na terminologia de Juul, eles são musicais, pelo menos de uma forma narrativa” (KAMP, 2010, p.43).

O fenômeno causado pelas séries Guitar Hero e Rock Band tem sido foco de diversos estudos na literatura, especialmente na literatura internacional (ARSENAULT, 2008; FLORES, 2011; HERSCHMANN, 2010; JUUL, 2007; KAMP, 2010; LENHARDT et al., 2008; MILLER, 2009; NOGUEIRA, 2009; WILLIAMSON, 2009; YOUNGDAHL, 2010).

Miller (2009) baseia-se em pesquisas etnográficas, estudos de performance e estudos de gênero e sexualidade para investigar os modelos de heróis no rock, debates na mídia sobre o seu impacto, e a ideia dos jogadores sobre musicalidade, autenticidade e convenções de gênero sexual no gênero rock. As conclusões e proposições a que a autora chegou são animadoras no que se refere às possibilidades e ideias para se trabalhar com o Guitar Hero ou Rock Band na área da Educação Musical, em especial no ensino do instrumento. A autora relata que, ao jogar Guitar Hero ou Rock Band, os jogadores envolvem-se com novos modos de ouvir música, desenvolvem uma relação física entre musicista e instrumento musical – através do controlador de jogo em formato de instrumento musical -, têm contato com leitura de notação musical e aprendem sobre uma determinada seleção de músicas e elementos variados de uma cultura em específico, no caso, a história do rock.

Por outro lado, nesse mesmo estudo, a autora desvelou um obstáculo significativo para que os entrevistados, ao jogarem Guitar Hero ou Rock Band, se sentissem como se realmente estivessem fazendo música: a aparente ausência de

criatividade musical, de originalidade e de autoria. Miller também questiona a importância da educação musical após o advento desses *games* de música que simulam a ação de um instrumentista e fazem com que qualquer pessoa possa, com o mínimo de esforço, tocar a música de sua banda favorita. A autora questiona “que criança irá querer pegar uma guitarra de verdade quando aprender a tocar uma guitarra de mentira é tão fácil?” (MILLER, 2009, p. 405).

Por sua vez, Juul (2007) afirma que ao jogar Guitar Hero o jogador não toca a música, mas executa uma sequência coreografada de botões. No mesmo sentido, Arsenault (2008) afirma que a ênfase do jogo Guitar Hero está na diversão e jogabilidade e não no realismo de tocar um instrumento. Nesse trabalho, o autor investiga a fidelidade da relação que há entre tocar guitarra elétrica e tocar guitarra através do jogo Guitar Hero. No controlador do *game* a guitarra possui cinco botões ao invés de 22 trastes (ou 24 em alguns modelos) como nas guitarras tradicionais. As seis cordas presentes na maioria das guitarras também não estão presentes nesse controlador que possui apenas um botão que se move para cima e para baixo enquanto o jogador simula a ação da palheta empurrando esse botão com os dedos como se estivesse palhetando as cordas. A partir dessas considerações, o autor aponta que embora existam diferenças significativas entre jogar Guitar Hero e tocar guitarra de verdade, há realismo no que se refere a como o controlador de jogo responde aos estímulos do jogador e simula adequadamente a melodia, ritmo e harmonia de uma guitarra.

A respeito dos controladores do jogo, Rocksmith não é o primeiro *game* a utilizar uma guitarra de seis cordas para jogar. Em 2010, foi lançado Rock Band III que trazia como novidades uma modalidade onde o jogador poderia utilizar controladores de jogos mais parecidos com guitarras de verdade. Para isso, a Harmonix, empresa desenvolvedora do *game*, criou duas guitarras de seis cordas construídas especialmente para o jogo: a Fender™ Mustang PRO-Guitar e a Squier Fender Stratocaster Guitar Controller. No entanto, ambas as guitarras são instrumentos híbridos feitos especialmente para o *game* contendo botões e diversas características que as diferenciam de uma guitarra ordinária.

Por outro lado, se Rocksmith não foi o primeiro *game* a sugerir que o jogador utilize uma guitarra de seis cordas para jogar, Rocksmith é o primeiro jogo onde o jogador pode conectar sua guitarra, violão ou contrabaixo elétrico no console e jogar sem ter que adquirir um instrumento especialmente feito para o *game*. O jogo utiliza um cabo para conectar a guitarra ao console onde, em uma das pontas, há um conector p10

que é conectado à guitarra e, na outra ponta, um conector USB que é inserido nas portas USB do console. Rocksmith foi lançado em outubro de 2011 e, visto que é um *game* recente, não foram encontradas, nessa revisão de literatura, pesquisas que tratassem diretamente sobre o título. Por outro lado, a imprensa vem dando atenção ao lançamento do *game* e diversas matérias foram publicadas em sites especializados sobre jogos digitais, tecnologia ou/e música levantando questões relevantes para a área musical.

Kuchera (2011) critica as escolhas feitas pelos desenvolvedores do *game* no que se refere aos níveis de dificuldade, deixando claro no texto o seu descontentamento em relação à dicotomia diversão/aprendizagem sugerida pelo *game*. Para o autor, Rocksmith não encontrou o equilíbrio entre ser um jogo de entretenimento e ser uma plataforma de ensino. Na seção de *games* do site UOL, Suzuki (2012) também trata dos níveis de dificuldade que Rocksmith oferece aos jogadores. No entanto, as ideias de Suzuki e Kuchera, nesse assunto, se contrapõem:

Não existe nível de dificuldade fixo e esta é uma das maiores sacadas do jogo: ele simplesmente ajusta a complexidade automaticamente, dependendo de quão bem o jogador consegue acompanhar as notas. No começo, somente algumas notas aparecem na tela, mas conforme o desempenho, mais e mais pontos coloridos inundam a pista. A parte inteligente é que o jogador não precisa se limitar ao que aparece na tela: se conseguir tocar certo mesmo as notas que não aparecem, o jogo pula etapas até encontrar o nível de dificuldade adequado. Também não é preciso usar a corda indicada: tocando no tom certo, o *game* aceita (SUZUKI, 2012).

Suzuki (2012) faz um apanhado geral do *game* - chamado de *review* - e destaca diversas características elegendo três pontos positivos e três pontos negativos do Rocksmith. Na categoria pontos positivos, o autor destaca a "didática eficaz", os "extras bacanas" e "trilha sonora acertada". Os pontos negativos ficam por conta do "diagrama confuso", da "configuração complicada" e do "visual fraco".

Metodologia

O propósito deste estudo é investigar as condições e as características das experiências de *flow* de jovens guitarristas com o Rocksmith partindo do ponto de vista dos próprios jogadores. A escolha dos participantes dessa pesquisa terá os seguintes critérios: 1) sejam adolescentes ou jovens; 2) toquem guitarra; 3) joguem Rocksmith.

O método utilizado será o estudo de entrevistas o que possibilitará aprofundar questões subjetivas sobre as experiências destes jogadores com o *game*. A estratégia

dominante escolhida para a coleta de dados é a entrevista. Essa técnica de pesquisa é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). O tipo de entrevista a ser utilizada será a entrevista semiestruturada.

Laville e Dionne afirmam que as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). A ideia de utilizar entrevistas semiestruturadas nessa pesquisa é de, a partir de um roteiro prévio, criar contextos no quais os entrevistados sejam encorajados a refletir sobre a experiência de jogar Rocksmith e descrever com profundidade os detalhes dessa experiência (DEMARRAIS, 2004).

O roteiro dessas entrevistas foi desenvolvido a partir do referencial teórico da Teoria do *Flow* utilizando as sete dimensões das experiências de *flow*: metas claras e feedback imediato, equilíbrio entre desafio e habilidade, sensação de controle, concentração na tarefa realizada, fusão ação-consciência, distorção da experiência temporal e perda da autoconsciência.

Considerações finais

O estudo da intersecção das temáticas motivação e tecnologias digitais, especialmente os *games* de música, no que diz respeito à área da educação musical, pode contribuir para o aumento do conhecimento de como e por que os *games* proporcionam experiências que geram satisfação para os jogadores, podendo, através de reflexões sobre o assunto, auxiliar a prática docente na preparação e planejamento de aulas. A escolha de Rocksmith como objeto de estudo se deve ao fato de que esse *game* parece ser o ponto de encontro entre *games* de música e *softwares* de aprendizagem musical. O impacto dos *games* na motivação dos jogadores, a frequência que cada jogador investe seu tempo nesses jogos e o número de jogadores de *games* que relata usá-los são outras questões a serem consideradas para dimensionar o quanto esse assunto pode ser relevante para a área da Educação Musical trazendo subsídios que permitam uma reflexão mais aprofundada quanto aos fatores que influenciam a motivação na aprendizagem musical.

Referências

- ABRANTES, S. L.; GOUVEIA, L. M. B. *Será que os jogos são eficientes para ensinar? Um estudo baseado na experiência de fluxo*. Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, 2007. Disponível em:
<http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/salbg_challenges07.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2012.
- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. In: *Cognição e Artes*, Curitiba, DeArtes UFPR, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.
- ANDERSON, C. A. An update on the effects of violent video games. *Journal of Adolescence*, n. 27, p.113–122, 2004.
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. In: Anais do IV Simpósio de Cognição e artes musicais, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- ARSENAULT, D. Guitar Hero: not playing guitar et all? *Loading... Journal of the Canadian Game Studies Association*, vol. 2, n. 2, p.1-7, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *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.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2004. p.9-36.
- CHEN, J. Flow in Games (and everything else): a well-designed game transports its players to their personal Flow Zones, delivering genuine feelings of pleasure and happiness. *Magazine Communications of the ACM*. vol. 50, n. 4, p. 30-34, abr. 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond boredom and anxiety*. São Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- _____ *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- _____ *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____ The contribution of flow to positive psychology: Scientific essays in honor of Martin E. P. Seligman. In: GILHAM, J. E. (Ed.). *The science of optimism and hope*. Philadelphia: Templeton Foundation Press, 2000, p. 387-395.
- _____ *Gestão qualificada: a conexão entre felicidade e negócio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. & CSIKSZENTMIHALYI, I. S (org.). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Nova York: Cambridge University Press, 1988.
- CUNHA, C. A. da. Ensaio teórico sobre a teoria do fluxo: suas dimensões constitutivas e algumas opções de mensuração. *XII SEMEAD - Seminários em Administração*. Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/12semead>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (Eds.). *Foundations for Research: methods of inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 51-68.
- FLORES, S. Rock Band en el aula: el uso del videojuego como herramienta de aprendizaje em la educación secundaria. *Eufonía Didáctica de la Música*, n. 52, p. 35-43, abr. 2011.
- HERSCHMANN, M. *Indústria da música em transição*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.
- JUUL, J. (2007). Guitar Hero II: Playing vs. performing a tune. *The Ludologist*. Disponível em: < <http://www.jesperjuul.net/ludologist/?p=312>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- KAMEI, H. H. *Flow: o que é isso? Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da Psicologia Positiva*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 345 f.
- KAMP, M. *Ludic music in video games*. Thesis (Master of Arts – MA) – Utrecht University, Utrecht, Netherlands, 2010.
- KUCHERA, B. (2011) The three reasons Rocksmith fails as a way to learn guitar: *Rocksmith wants you to have fun learning to play the guitar, and it does much ...* Disponível em: <<http://arstechnica.com/gaming/2011/10/the-three-reasons-rocksmith-fails-as-a-way-to-learn-guitar/>>. Acesso em: 17 ago. 2012.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LENHARDT, A.; KAHNE, J.; MIDDAUGH, E.; MACGILL, A.; EVANS, C.; VITAK, J. *Teens, Video Games and Civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement*. Washington D.C.: Pew Internet & American Life Project (Pew/MacArthur), 2008.
- MASSARELA, F. L. *Motivação intrínseca e o estado mental flow em corredores de rua*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. 121 f.

- MILLER, K. Schizophonic Performance: Guitar Hero, Rock Band, and Virtual Virtuosity. *Journal of the Society for American Music*, vol. 3, n. 4, p. 395-429. The Society for American Music, 2009.
- NOGUEIRA, B. P. Guitar Hero: novas práticas de consumo e cultura auditiva na música através dos videogames. *Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura*, Salvador, vol. 7, n.2, dez. 2009.
- NOVAK, T. P.; HOFFMAN, D. L. *Measuring the Flow Experience Among Web Users*. Paper presented at Interval Research Corporation. Project 2000, Vanderbilt University, jul. 1997.
- PARENTE, T. J. The beneficial and rewarding effect of getting to and practicing "In the Zone". In: 30th Biental World Conference of the International Society for Music Education, 2012, p. 206-207.
- PORVENZO Jr., E. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J (Org.). *Cultura Infantil: A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.161-177.
- RIGBY, C.; PRZYBYLSKI, A. Virtual worlds and the learner hero: How today's video games can inform tomorrow's digital learning environments. *Theory and Research in Education*, vol. 7, n. 2, p.214-223, 2009.
- SHERNOFF, D. J.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; SCHNEIDER, B.; & SHERNOFF, E. S. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, v. 18, n. 04, p. 158–176, 2003.
- STEINBERG, S. *Music games rock: rhythm gaming's greatest hits of all time*. Lilburn, Geórgia: P3 - Power Play Publishing, 2011.
- SUZUKI, A. (2012) Análise: *Rocksmith*. Disponível em: < <http://jogos.uol.com.br/playstation3/analises/rocksmith.htm> >. Acesso em: 13 ago. 2012.
- SWEETSER, P.; WYETH, P. *Magazine Computers in Entertainment (CIE)* - Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment archive. v. 03, n. 3, jul. 2005.
- VOELKL, J.; ELLIS, G.; & WALKER, J. *Go with the flow: how to help people have optimal recreation experiences - Research Update*. Parks & Recreation, ago. 2003. Disponível em:< http://findarticles.com/p/articles/mi_m1145/is_8_38/ai_108114368>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- WEBSTER, P. R. Young Children and Music Technology. *Research Studies in Music Education*, n.11, p. 61-76, 1998.
- WILLIAMSON, B. *Computer games, schools and young people: A report for educators on using computer games for learning*. United Kingdom: Futurelab, 2009.

YOUNGDAHL, E. *Play Us a Song: The Structure and Aesthetics of Music in Video Games*. Thesis (Bachelor of Arts) – Wesleyan University, Middletown, Connecticut, 2010.

Música em Escolas de Capoeira Angola de São Luís - MA

Márcio Aragão Boás

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – marcioboas@hotmail.com

Cristiane Costa Sousa

Universidade Federal do Maranhão – cristianekosta@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa trata de um estudo sobre as ideias e práticas de ensino da música na Escola de Capoeira Angola Mandingueiros do Amanhã e na Associação de Capoeira Arte e Vida, em São Luís - MA. Enfoca-se a construção dos conhecimentos musicais nas escolas de capoeira. Apresentam-se algumas diferenças entre a capoeira angola e a capoeira regional, delineando-se a contribuição dos mestres do passado. Enfatiza-se a educação musical na capoeira e sua relação com o corpo, a tradição e a religião. Relata-se a metodologia de ensino do Mestre Bamba e do Contramestre Ari, narrando-se um pouco de suas contribuições e dos seus pontos de vista.

Palavras-chave: Capoeira, Educação musical, Mestre de capoeira.

Introdução

A Capoeira é uma manifestação que envolve dança e luta, embebida de aspectos da linguagem corporal, musical e da tradição africana; carrega um legado histórico que tem suas origens nos negros africanos que vieram ao Brasil como escravos, na época colonial. No século XX, dividiu-se em duas vertentes – a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. A Capoeira Angola está mais ligada à tradição africana e à ludicidade, enquanto a Capoeira Regional visa desenvolver mais o lado esportivo, tanto que foi desenvolvida como Luta Regional Baiana.

Escolhemos a Capoeira Angola justamente por essa maior proximidade com suas origens africanas, por isso uma oportunidade maior de explorar e detalhar sua riqueza musical e rítmica. A música na capoeira está ligada ao ritual, à dança e às situações vivenciadas pelos escravos no período colonial. Portanto ela nasce de um contexto social específico, com seus valores, embora com o passar do tempo o contato com outros contextos possa agregar novos valores. A figura central da educação e da preservação dos valores na capoeira é o mestre. Sendo assim, o mestre de capoeira ou qualquer um que esteja envolvido com educação, precisa entender a música como

discurso e pensamento, pois ela tem uma função dupla de comunicação e representação simbólica na capoeira. Sobre isso, Swanwick nos diz:

[...] para as pessoas envolvidas com educação a música tem de ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos. Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens locais e limitações de função social. A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. (SWANWICK, 2003, p. 38)

Nesse tempo de estudo de música, andamos por algumas rodas de capoeira, aulas, cortejos, e pudemos observar e sentir um pouco de como os mestres e os alunos mantêm viva essa tradição. Cada mestre tem uma maneira de trabalhar nas aulas, uma forma de se relacionar com seus alunos. Em cada escola é trabalhado de forma diferente o ensino dos toques, do canto e da história dos capoeiras do passado.

Considerando isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar as formas de transmissão dos conhecimentos musicais dentro das escolas de capoeira angola: Escola de Capoeira Angola Mandingueiros do Amanhã e na Associação de Capoeira Arte e Vida. A metodologia utilizada foi a observação e gravação das aulas e a realização de entrevistas com Mestres e alunos.

Resultados da pesquisa

A capoeira, assim como todas as manifestações de origem africana, sempre esteve ligada à figura do mestre e seus ensinamentos através da tradição, da oralidade. Era um ensino-aprendizagem caracterizado pela informalidade, às vezes, em que o aluno seguia os conselhos do mestre e, também, através da observação, ia descobrindo sozinho os segredos da capoeira.

Através da tradição africana, era levado em conta o tempo de cada um, e, sobre isso, Abib relata:

A pedagogia africana, que de certa forma influencia os processos de aprendizagem presentes no universo da capoeira angola, demonstra um profundo respeito pelo tempo de cada um, pela sua individualidade. A paciência, tanto do mestre, quanto do aprendiz, é uma qualidade que se torna essencial para que esse processo possa se desenvolver com a mesma naturalidade que uma planta é germinada, cresce e dá frutos (ABIB, 2004, p. 134).

Sendo assim, embora a capoeira através de sua história tenha um caráter pautado na informalidade, na oralidade, na tradição passada de mestre para aluno, nas

atuais escolas de capoeira, o ensino de música se caracteriza como não-formal, pois está fora do ambiente das escolas regulares, mas existe uma organização, uma sistematização das aulas.

A educação não-formal e a educação informal acontecem fora das escolas regulares. Maria da Glória Gohn (2005, p. 98) aborda quatro campos da educação não-formal: o primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos cidadãos, ou seja, a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, através da participação em atividades grupais. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades. O terceiro, a aprendizagem de práticas que capacitam as pessoas a se organizarem com objetivos comunitários. E o quarto envolve o aprendizado dos conteúdos da educação formal em ambientes diferenciados.

A Escola de Capoeira Angola Mandingueiros do Amanhã atende principalmente crianças e adolescentes, mas também recebe alunos adultos. De acordo com o Mestre Bamba, a escola tem mais de 200 alunos entre crianças, adolescentes e adultos. Mestre Bamba, Kléber Humbelino Lopes Filho, começou na capoeira aos 12 anos, mas como ele mesmo diz, seu casamento com ela só aconteceu há 15 anos, “[...] aquele casamento de, assim de errar, cuidar, velar, não deixar faltar nunca. Então, há 15 anos que eu ensino, mas sem intervalo, todo dia, sem parar um dia” (BOÁS, 2011, p. 76). Além disso, Bamba é reconhecido como mestre, pelo seu Mestre Patinho, há três anos. Atualmente ele está cursando Licenciatura em Educação Física.

A Associação de Capoeira Arte e Vida tem em média 45 alunos e está localizada no bairro Parque Timbira. A faixa etária dos alunos é de sete a sessenta anos, é livre, pessoas de qualquer idade podem entrar. A figura principal é o Contramestre Ari Leandro dos Santos Amaral, que tem 21 anos de capoeira, sendo quatro anos como contramestre. Além de ensinar capoeira, é pintor e comerciante.

Nas duas escolas é realizado o trabalho de cunho social, pois a capoeira sempre esteve mais presente na periferia, onde as famílias são menos abastadas e as pessoas estão mais próximas do crime. Nesse sentido, essas escolas realizam um trabalho de resgate das crianças e dos adolescentes, visando dar possibilidades a eles, direito de escolher uma atividade lúdica, saudável, socializando-os.

Dos dois entrevistados, apenas o Mestre Bamba faz uma divisão por faixa etária. A divisão é feita respeitando o desenvolvimento motor, afetivo e psicossocial,

com turmas que vão de 06 a 10 anos, de 11 a 16 anos, e os adultos. Contramestre Ari não faz divisão por faixa etária, nem por nível.

Em relação aos auxiliares no trabalho de ensino, Contramestre Ari tem quatro professores e um instrutor que o ajudam com os trabalhos na escola. Mestre Bamba também têm auxiliares nas aulas, mas ele considera todos como auxiliares, todos ajudam, desde aquele que leva o lanche, o que varre o salão, até o que afina os instrumentos

A divisão dos trabalhos durante a semana é feita da seguinte forma. Na Associação de Capoeira Arte e Vida, as aulas são às terças e quintas das 19h às 21h, sendo uma hora de aula e uma hora de roda. As aulas voltadas só para a musicalidade geralmente são feitas na última quinta ou última terça-feira do mês.

Na Escola de Capoeira Angola Mandingueiros do Amanhã, as aulas são de segunda a sexta, sendo a sexta reservada para a roda também. Nas aulas, primeiramente se faz uma leitura do caderno sobre Capoeira Angola organizado pelo Mestre Bamba, com textos dele e de vários autores. Em seguida, vem a parte da história. Depois vem os ensinamentos dos movimentos e golpes. Primeiro cada um treina isoladamente o movimento, em seguida treinam em dupla e por último treinam numa pequena roda formada. Os últimos 30 minutos da aula são destinados somente à musicalidade.

Sobre a metodologia utilizada por cada um para passar os toques, o canto e a relação da música com a história e a tradição, constatou-se que a observação e a prática através da repetição é muito usada. O Contramestre Ari ensina através da repetição, demonstrando como se faz e em seguida os alunos reproduzem. Como ele mesmo fala: “[...] você tem que aprender lá mesmo, nele mesmo, a gente dá só um pouco de incentivo, por exemplo, três em cima dois embaixo, o mais quem tem que aperfeiçoar é ele [...]” (BOÁS, 2011, p. 65). O material de música escrito utilizado por ele é relacionado apenas aos significados dos toques. Mestre Bamba tem o auxílio do livreto organizado por ele. Nesse livreto, há um tópico escrito por ele sobre os toques de berimbau. Além dos conhecimentos sobre a história e o significado de cada instrumento, nesse tópico ele elaborou a notação para que seus alunos não esqueçam os toques. A notação possui três células que são: *Tichtich* que representa o som da batida duas vezes da baqueta no arame com a pedra levemente encostada, fazendo o chamado som de lata; *TOM* representa o som da batida no arame sem a pedra encostada; e *TIM* representa o som da batida da baqueta no arame com a pedra firmemente encostada. As combinações das células rítmicas são usadas para exemplificar os toques, sendo os

principais *Angola, São Bento Grande e São Bento Pequeno*. A notação criada pelo mestre auxilia bastante os alunos no aprendizado dos toques, embora não haja nela um referencial para o andamento, visto que alguns toques são mais rápidos que outros.

Em relação ao ensino-aprendizagem do canto, nota-se que o processo ocorre de forma semelhante. Procura-se explicar sobre o que determina o momento de cada tipo de canção na roda, em que ritmos cantá-las, e o significado das letras, pois, além de louvarem, elas orientam os jogadores na roda. Assim, a música na capoeira torna-se um meio para a transmissão dos ensinamentos do mestre e também um fim, quando o aprendiz canta e pega no instrumento. E esse aprendizado musical está intimamente ligado ao corpo. José Nunes Fernandes diz que na capoeira “(...) os domínios da expressão rítmica estão presentes da mesma forma, integrados” (FERNANDES, 2004, p. 3). Por isso, é de suma importância essa integração do corpo com o gesto e a música.

Considerações finais

Na pesquisa feita, os dados obtidos esclarecem que o ensino de música na capoeira tem suas bases na prática da imitação, da reprodução dos toques através da demonstração do mestre e, também, na memorização das letras e melodias, ouvindo o mestre cantar. Apesar disso, utiliza-se material escrito como auxílio para os alunos. Nesse material, consta a história dos instrumentos, o significado das letras, os tipos de cânticos, e notação musical alternativa para os toques de berimbau.

Dessa forma, verifica-se que o processo de ensino-aprendizagem da música na capoeira precisa ser desenvolvido com a exploração de conhecimentos em diversos aspectos referentes às origens da arte afro-brasileira, desde a vida dos escravos no período colonial até os significados específicos das letras das canções. Por isso, o trabalho que o mestre ou contramestre realiza é um trabalho de regente, pois, além de ensinar como se toca, precisa estar atento a todos os alunos (tanto nas aulas quanto na roda), alertando-os quanto à manutenção da energia, realizando as chamadas e as entradas dos instrumentos e dos jogadores, e ainda cantar para o jogo da roda.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda. Tese de doutorado. Unicamp: Campinas, 2004.

BOÁS, Márcio Aragão. O Ensino de Música em Escolas de Capoeira de São Luís – MA. Monografia. UFMA: São Luís, 2011.

FERNANDES, José Nunes. Aprendizagem da música na Roda de Capoeira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 490-496.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2005.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Música e Qualidade de Vida no Trabalho: Corais de Associações de Funcionários do Setor Público

Cláudia da Silva Costa

CEP – EMB Escola de Música de Brasília – SEE/GDF - claudiamastrina@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho aborda a vivência de corais de Associações de Funcionários de Tribunais Federais, em Brasília, Distrito Federal. A música coral é considerada como um meio de otimizar a produtividade do indivíduo nas empresas. Ela é uma forma de inserção disciplinadora, ordenada, harmônica nos moldes da formação de coro, que supostamente deverá auxiliar nos afazeres laborais. Os grupos formaram-se, buscando atender às solicitações de melhoria da qualidade de vida no trabalho de seus servidores, tendo em vista a boa integração social dos mesmos, a elevação de sua produtividade, bem como atender a agenda de eventos do Cerimonial destes órgãos. É desenvolvido breve comentário sobre o conceito de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), é explanada a trajetória dos grupos, suas atividades artísticas e sua inserção no meio judiciário.

Palavras-chave: Canto-Coral, Qualidade de Vida no Trabalho, Setor Público.

Corais e Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

O conceito de Qualidade de Vida no Trabalho-QVT é amplamente empregado no setor público federal brasileiro. Mas, o que é? Como surgiu? Por que a atividade de Canto Coral expandiu-se largamente nos últimos vinte anos neste âmbito? Para compreender o que é Qualidade de Vida no Trabalho-QVT, é pertinente visualizar o contexto de seu aparecimento. O conceito possui mais de meio século de existência e é resultado da valorização do trabalhador e de seu bem-estar no ambiente laboral. Ele surge como uma resposta às necessidades produtivas das empresas perante o mercado de trabalho, das tensões entre a sociedade, as entidades de classe, bem como da tentativa de se forjar novos moldes de relação entre empresa-empregado visando fortalecimento do capitalismo na era da Sociedade do Conhecimento, na Pós-Modernidade.

A expressão Qualidade de Vida no Trabalho firma-se a partir dos estudos de Eric Trist (1975 apud CHIAVENATO, 2000) e de sua equipe, na Inglaterra. Segundo Bom Sucesso, ela “é, acima de tudo, aprender a desfrutar do que se tem valorizar as conquistas, se empenhar no autoconhecimento, desenvolver posturas facilitadoras”

(BOM SUCESSO, 1999, p.176, apud PAIVA, 2006, p.3), pois tais atitudes corroboram para uma boa saúde física e emocional, propiciando, assim a motivação e a participação ativa e produtiva no modelo administrativo inovador.

A Qualidade de Vida no Trabalho-QVT pertence à Área de Administração, é tributário do setor de Organizações e Recursos Humanos. Este programa aborda o desenvolvimento individual do empregado dentro desse contexto, bem como o alcance das metas de produtividade da instituição. Segundo Guest (1979), a organização deve proporcionar oportunidades de participação de seus funcionários nas decisões que os afetem em sua experiência laboral. Assim, será possível melhorar o fluxo de trabalho, visando uma abordagem menos mecanicista e mais humanitária.

Nesta esteira, os gestores públicos empreenderam a implementação de programas de gestão de Qualidade de Vida no Trabalho-QVT que se propunham atingir os benefícios mencionados tanto para a organização como para os trabalhadores. A concepção avançou a passos largos na última década, pois segundo Limongi-França “as responsabilidades ampliam-se para a qualidade pessoal, as qualificações profissional e cultural, o planejamento, o trabalho voluntario e a cidadania, o que requer novas competências!” (LIMONGI-FRANÇA, 2003, p.6). Desta feita, o empregado desenvolve alto nível de escolaridade e a sua capacitação é ampla e continuada na instituição. Por outro lado, a socialização e o trabalho em equipe constituem elementos fundamentais que devem ser estimulados, procurando atingir “os conceitos de qualidade, produção, comunicação e estratégia de negócio, além de conceito de pessoa, significado de trabalho, educação corporativa, novas tecnologias e mercado.” (LIMONGI-FRANÇA, 2003, p.6).

As condições organizacionais, ambientais e comportamentais compõem o esteio fundamental para o desenvolvimento do programa de gestão da Qualidade de Vida no Trabalho. São elementos desses programas: as atividades de saúde e bem-estar, lazer, atividades e dinâmicas de caráter coletivo, que marcam o estabelecimento de sinergia positiva nos trabalhos em equipe. Por essa perspectiva, justificam-se as práticas artísticas lúdicas engendradas, nessas instituições. Assim, a música é utilizada como um meio de otimizar a produtividade do indivíduo, pois almeja-se uma forma de inserção disciplinadora, ordenada, harmônica nos moldes da formação coral, que supostamente deverá auxiliar nos afazeres laborais. Segundo Junker, os coros de empresa “em sua vasta maioria (quase que a totalidade) existe com o objetivo de se ter um grupo na empresa com atuação artística nas atividades sociais ou de cunho patriótico. Seus

participantes geralmente são funcionários das empresas que tem alguma ligação com a música coral, porém o fazem por amor.” (JUNKER, 1999, p. 3).

A música é tida como uma atividade prazerosa, que conduz ao relaxamento físico, mental e emocional, que pode ajudar na integração dos indivíduos em atividades coletivas, por isso, a prática do canto coral é disponibilizada, para o contingente da comunidade judiciária. Ela é vista como atividade menos onerosa. Neste contexto, as Associações dos Funcionários dos referidos órgãos públicos se encarregam de licitar e contratar os profissionais para a função de regente para a atividade.

Trajatória e crescimento musical

A vivência de corais de Associações de Funcionários de tribunais federais é relatada pela autora que trabalhou como regente e gestora. Ela teve seu primeiro contato com programas que objetivam a Qualidade de Vida no Trabalho-QVT em 1993, no Tribunal Regional Federal-TRF 1ª Região, que se sagrou pioneiro neste modelo de programa. Neste egrégio tribunal, regeu o *Coral Habeas Cantus*⁹ por doze anos. Ele influenciou a criação do *Coral Côte Encanto*¹⁰ no Superior Tribunal de Justiça-STJ, que teve desde o ano de 2001 até 2006, a condução da regente. Outros órgãos que seguiram o modelo foi o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios-TJDFT, com a criação do *Coral Justiça Encantus*¹¹, em 2004, e o Tribunal de Contas do Distrito Federal-TCDF que criou o *Coral do TCDF*¹², em 2008, ambos, atualmente sob a maestria da autora.

Os grupos formaram-se para atender às solicitações de melhoria da qualidade de vida no trabalho de seus servidores, bem como à elevação da produtividade destes trabalhadores. Contratada a regente, a proposta dos corais visa à participação da

⁹ O *Coral Habeas Cantus* do TRF 1ª Região, foi constituído por uma ação de QVT, sofreu instabilidade e quase foi extinto com as reformulações do programa de QVT, que cortou custos. Não pereceu por iniciativa de seus membros, que por amor ao trabalho pregresso, organizaram-se e fundaram a Associação de Amigos do *Coral Habeas Cantus*. Por meio da Associação passaram a receber subsídios do Sindicato da Justiça-SINDJUS, para as despesas com músicos ensaiadores.

¹⁰ O *Coral Côte Encanto* do STJ continua ativo, mas teve momentos de paralisação por corte de gastos. Manteve-se a unidade do grupo e a sua filiação interna na instituição fundadora.

¹¹ O *Coral Justiça Encantus* do TJDFT continua suas atividades com a presença massiva feminina, com dificuldades de liberação das funcionárias. A continuidade dos ensaios ocasionou o aprimoramento das cantantes, com apresentações mais elaboradas com instrumentos diversos, como pequena orquestra, violinos, flautas, dentre outros.

¹² O *Coral do TCDF*, o mais jovem dos grupos considerados nesta reflexão, segue o caminho de apresentações internas e externas, atende às solicitações do Cerimonial e viaja para os Encontros de Coros dos Tribunais de Contas do Brasil, dentre outras apresentações.

comunidade interna, de seus dependentes, comunidade externa. Eles foram constituídos no segundo semestre e abrilhantaram festividades internas e oficiais. A escolha do repertório atende ao Cerimonial, com temáticas adequadas às solenidades, às preferências dos cantores do grupo articuladas as decisões musicais da regente.

Esses coralistas de corais de Associações de Funcionários de tribunais federais possuem o perfil de diletantismo pela música, com padrão de afinação mediano, com razoável percepção musical, sem traço vocal definido. *A priori* eles precisam ter seu aparelho fonador sadio, boa acuidade auditiva, boa vontade e assiduidade aos ensaios. Em sua maioria não leem partitura, o que demonstra o entendimento rudimentar e diletante da música. Alguns tocaram instrumentos na juventude, ou cantam nas igrejas. O elemento agregador é o estar em grupo, para se apresentarem nas solenidades dos tribunais, para viajarem para fora de Brasília.

Distintamente, dos corais profissionais, eles não tem a ambição do virtuosismo, nem de alcançar alta *performance* musical, mas possuem a atitude de cultivar a alegria e o prazer da fruição do canto em conjunto, tendo uma pratica artística que possibilita o encontro e o momento de estarem unidos. Observa-se um bem-estar psicológico, compromisso e vínculos afetivos que são firmados, estabelecendo sentimento de pertença entre eles. Segundo Maheirie, “é possível qualificar a música como uma forma de comunicação, de linguagem, pois por meio do significado que ela carrega e da relação com o contexto social no qual está inserida ela possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos”. (MAHEIRIE, 2003, p. 148)

Atividades típicas do canto-coral nos tribunais

O ensino de música em espaços socioculturais diversos constitui uma situação que requer do regente a elaboração de estratégias que visem adequar seu trabalho às necessidades, às exigências e às características dos grupos inseridos na realidade do setor público. Os ensaios acontecem com regularidade, com a média de duas a três horas por semana, em espaços como: auditórios, capelas ou em salas de estudos nas dependências destes tribunais.

A estrutura do ensaio consiste na prática dos exercícios de técnica vocal, do treino do repertório, ajustando detalhes de afinação de cada naípe, harmonia entre eles, dinâmica e estilo das obras selecionadas. A técnica vocal acontece no começo do ensaio e objetiva explorar os recursos vocais dos cantores. Ela toma trinta minutos do ensaio,

com exercícios respiratórios e vocalizes¹³. Trabalha-se os coralistas com suas características orgânicas como instrumento musical, onde sua estrutura física¹⁴ pode ter recursos fenomenais ou limitações.

Nesta dinâmica, ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pois a regente assume a função de mediar a relação entre o universo musical, os coralistas e a apropriação desses conhecimentos. Os procedimentos objetivam motivar os integrantes a estudar música como em qualquer escola. Neste sentido, tem-se a visão do Maestro Néelson Matias que assevera “... cabe ao regente do coral realizar o papel de educador musical com seus coralistas, no desenvolvimento do ritmo, do som, da coordenação motora e da criatividade musical.” (MATHIAS, 1986, p. 32 apud MORELENBAUM, 1999, p. 45).

O ensaio desenvolve-se com a prática das peças do repertório, sendo finalizado após o ciclo do treinamento do dia proposto pela regente, pois existe uma meta a ser alcançada – os participantes devem ampliar as suas habilidades musicais. O cantar em conjunto é o foco do trabalho pedagógico. Aplicam-se estratégias para que se tornem viáveis e possíveis as atividades e os resultados pretendidos. A aprendizagem do repertório é realizada por imitação da gravação, ou seja, “o aprendiz assimila a prática do cantar por meio da observação do outro” (ASSIS, 2009, p. 80). Desse modo, para a apreensão dos conteúdos é habitual a gravação de kits de estudo com as melodias de naipe, com orientações de uso da partitura para estudo individual/naipes. Essa organização promove um melhor entendimento da grafia musical.

A escolha do repertório musical é fundamental, pois a partir dele organiza-se parte do processo educativo que se articula ao treinamento vocal que possibilita o desenvolvimento das habilidades necessárias para o cantar. Nessa dinâmica, os coralistas devem: i) entender o contexto histórico-socio-cultural que engendrou o repertório, ii) receber o treinamento para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao cantar em conjunto e iii) conseguir compreender o universo musical proposto, chegando à apreciação estética musical através do domínio técnico e aprendizagem do repertório. Esse trabalho pedagógico aproxima-se da metodologia postulada por Barbosa (2007), da qual sobressaem três momentos constituintes do ensino-

¹³ A modelagem da respiração é focada no diafragma, buscando relaxar a cintura escapular e pescoço. Essa manobra respiratória almeja desenvolver, com o progresso dos ensaios, uma cintura respiratória baixa, permitindo maior equilíbrio entre a respiração e a emissão sonora, sem esforço. Desta feita, oportunizando melhor a impostação vocal e a colocação das vozes.

¹⁴ GREENE, 1989, p.34-53.

aprendizagem em artes: i) contextualização histórico-sócio-cultural das obras estéticas, ii) produção de experimentos artísticos, iii) fruição dentro da linguagem artística, concluindo-se o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, observa-se que é possível a gestão de procedimentos educativos em ambientes não escolares, que carecem de diretrizes curriculares, ou que não tem por meta a educação formal. A educação informal incorre num processo de ensino-aprendizagem, porque o educar é um ato intencional e consciente, e mesmo num programa de Qualidade de Vida no Trabalho-QVT pode ocorrer um processo educativo, quando o condutor da dinâmica grupal tem objetivos claros e elabora estratégias para alcançá-los. Por se tratar de uma atividade que não visa a alta *performance* musical dos participantes, os objetivos alcançados são medianos, pois a música é meio para se chegar a qualidade de vida e não para o exercício dela mesma. Tal situação engendra resultados medianos, onde as apresentações públicas são uma forma de avaliação por meio dos aplausos, dos elogios e do acolhimento da comunidade interna.

Porém em alguns casos, o aprimoramento individual oportuniza afinação e aproximação da linguagem musical, apesar de muitos “cantarem de ouvido”. Neste processo, pode-se observar que “na atividade coral o funcionário vivencia uma situação das mais apropriadas para o desenvolvimento de sua percepção auditiva, que não se resume apenas ao ato de ouvir, mas de escutar, prestar atenção, decodificando a mensagem que lhe foi transmitida” (MORELENBAUM, 1999, p. 49). Assim, conseguiu-se a solidificação nuclear dos grupos que persistem ativos até hoje, com outros maestros e com inclusão de novos participantes. Os processos e as situações de ensino e aprendizagem musical, sucedidos em tribunais, mostram a música como um fazer positivo, onde a aquisição de novos conhecimentos musicais é possível.

Na apreciação das atividades cumpridas interna e externamente pelos corais estão presentes as apresentações solicitadas pelo Cerimonial, festivais de corais nacionais e internacionais, instituições filantrópicas. É pertinente destacar a viagem do *Coral Habeas Cantus*, em 2000, para o Santiago, Chile e Mendoza, Argentina, visando a participação em festival de corais; a viagem do *Coral Côte Encanto* para a cidade de Juiz de Fora, em 2005, para encontro de corais e a gravação do CD *50 Anos do TJDFT*, em 2010, pelo *Coral Justiça Encantus* pelos cinquenta anos deste tribunal. Este último dedica-se ao final de cada ano a realizar Cantatas de Natal em todos os Fóruns do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, no Distrito Federal, desde 2004.

Considerações Finais

A partir do relato de experiências com corais de empresa, do setor público, buscou-se compreender a inserção do canto coral, nesses *locus*, considerando os programas de Qualidade de Vida no Trabalho-QVT. Como foi observado, a adoção da Música como instrumento para o referido programa tem por objetivo proporcionar uma otimização da produtividade dos setores envolvidos no programa, pois se almeja uma forma de inserção disciplinadora, ordenada, harmônica nos moldes da formação coral, que supostamente deverá auxiliar nos afazeres laborais.

Apesar do baixo custo da implementação de programas de Qualidade de Vida no Trabalho-QVT com corais, verificou-se no caso dos grupos estudados, que esses sofreram momentos de instabilidade pela falta de continuidade no repasse de verbas para as suas manutenções. Estas flutuações impactaram de forma adversa sobre os grupos corais. Por outro lado, os mesmos, apesar das dificuldades, conseguiram fixar seus participantes mais interessados e assíduos, agregando-os em torno das apresentações, viagens e confraternizações.

Observou-se desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem no programa de Qualidade de Vida no Trabalho-QVT apresentado. As dinâmicas de ensaio permitiram aos coralistas crescimento técnico e entendimento do universo musical, favorecendo o acesso à cultura e à arte. Destaca-se, que é possível o processo de ensino-aprendizagem em ambientes não escolares, ou seja, a educação em espaços diferentes ao do ensino oficial. O fato ocorre pela boa formação de egressos das licenciaturas em música, pois dominam técnicas e estratégias que viabilizam o ensinar e o aprender em música em situações diversas. Daí, a necessidade dos cursos de licenciatura favorecer aos graduandos condições de docência em ambientes formais e não formais de ensino.

Verificou-se produtividade musical positiva e que satisfaz os integrantes e a comunidade a qual pertencem. Apesar dos coralistas preferirem estratégias de aprendizagem baseadas em características de imitação. Todavia, observou-se que a apreensão da linguagem musical, mesmo que elementar explica e valida o desfrute e o deleite musical. Como também, admite o ensino-aprendizagem musical, pois muitos participantes adquiriram maior domínio da linguagem musical, apesar de não haver interesse por partes dos coralistas pela alta *performance* musical, para quem a mediana já basta.

As considerações finais indicam a necessidade da continuidade de estudos que apontem estratégias pedagógicas para preparar melhor o regente para este nicho de trabalho, pois é um mercado amplo que pode ser expandido e explorado.

Referências

ASSIS, Yara. *Canto popular: a criação para além dos muros da escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, UnB, Brasília: 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva:2007.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 6ª.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GREENE, Margareth C. L. *Distúrbios da voz*. 4ª ed. São Paulo: Manole, 1989.

GUEST, Robert H. *Quality of Work Life – Learning from Tarrytown*. *Harvard Business Review*, p.78 – 86, jul./aug. 1979.

JUNKER, David. *Movimento do Canto Coral no Brasil*, breve perspectiva administrativa e histórica. Anais XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Salvador: 1999. Acesso em 12 de Agosto de 2012.

http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CO_NFEREN/DJUNKER.PDF.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. *Qualidade de Vida no Trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Atlas, 2003.

MAHEIRIE, Katia. *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a parti dos trabalhos de Sartre e Vygostsky*. Maringá: Psicologia em Estudo, v.8, n.2. 2003.

MORELENBAUM, Eduardo. *Coral de Empresa, um valioso componente para o projeto de qualidade total*. Dissertação de Mestrado PPG MUS Conservatório brasileiro de música, Rio de Janeiro, 1999.

PAIVA, Simone Bastos. *Um estudo sobre a qualidade vida no trabalho do profissional contábil da cidade de João Pessoa – PB*. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.1, jul./dez. 2006.

O ensino de violão na Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília: um estudo de caso com dois professores

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
Universidade de Brasília (UnB) — augustocharan.unb@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo geral é compreender como dois professores de violão enculturados na música popular ensinam o Choro no contexto da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília — via estudo de caso do tipo etnográfico. Sabe-se que pesquisas sobre como os músicos populares ensinam são insipientes. Todavia, torna-se importante que mais trabalhos nesse sentido sejam realizados no intuito de compreender sua prática docente, contribuindo assim, para a didática da música. Delineia-se aqui, o contexto do movimento do Choro em Brasília e da criação da escola de Choro — instituição inaugurada em função desse gênero musical. Foi constatado por meio de observações preliminares das aulas, entre outros fatos, que não houve momentos de improvisação ou de “tirar de ouvido”, por exemplo.

Palavras-chave: Clube do Choro de Brasília, Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, ensino de violão.

Delineando o contexto de pesquisa: o Choro em Brasília

Pode-se afirmar que a história do Choro em Brasília começa quando o músico Avena de Castro¹⁵ vem para a capital federal nos anos de 1960. Ele era um dos grandes incentivadores desses encontros. Reunia-se com outros músicos aos sábados à tarde com bastante regularidade na casa do jornalista Raimundo de Brito¹⁶ para tocarem. O choro sobreviveu durante muito tempo nessas reuniões informais e em apresentações realizadas na Escola Parque¹⁷, em bares e hotéis da cidade (ANTUNES; VASCONCELOS, 2003, p. 979).

¹⁵Músico que tocava cítara. Veio à Brasília como contador de uma construtora. Foi sócio e fundador e o primeiro presidente do Clube do Choro de Brasília, foi também presidente da Ordem dos Músicos de Brasília, faleceu em 1981.

¹⁶Raimundo de Brito era jornalista redator dos Anais da Câmara dos Deputados. Tocava piano clássico e cavaquinho.

¹⁷A Escola Parque é um projeto de Anísio Teixeira que tem como objetivo propiciar uma educação integral aos alunos do Ensino Fundamental. Segundo o projeto, o ensino curricular ocorreria na escola-classe em um turno e as atividades artísticas, esportivas e sociais aconteceria na escola parque no outro turno.

Raimundo de Brito morreu em meados dos anos 1970 e os músicos passaram a se reunir na casa da professora e flautista Odette Ernest Dias. Recém chegada na cidade, foi contratada para lecionar flauta no Departamento de Música da Universidade de Brasília. Odette veio ao Brasil para tocar na Orquestra Sinfônica Brasileira, mas nessa trajetória ela se encantou pela nossa música popular (MP), sobretudo com o Choro, divulgando e participando intensamente das reuniões musicas na cidade. O movimento em sua casa era tão frequente que se cogitou criar um local específico para as reuniões do grupo. Surgiu, assim, o Clube do Choro de Brasília (ANTUNES; VASCONCELOS, 2003, p. 980).

O Clube teve como seu primeiro presidente, o músico Avena de Castro. Também fazia parte da diretoria, o músico Pernambuco do Pandeiro¹⁸, Diretor de Patrimônio que teve de vender seus pássaros para comprar a geladeira e o fogão, além de ter de pedir a AABB e no Hotel das Nações mesas e cadeiras. O local foi todo equipado com o dinheiro e os esforços dos próprios músicos (ANTUNES; VASCONCELOS, 2003, p. 980).

Com o passar do tempo, o Clube sofreu alguns problemas, entre eles o da falta de estrutura e segurança. Os assaltos eram constantes e o lugar tornou-se abrigo de mendigos e desocupados. Isso resultou em seu abandono e fechamento em 1993. Entretanto, nesse mesmo ano, o músico e jornalista Henrique Lima Santos Filho, — mais conhecido como Reco do Bandolim —, assumiu a presidência do Clube. Ele foi o responsável por evitar um processo de despejo que estava em andamento no GDF¹⁹, conseguindo em 1995, a regularização do local junto à Terracap²⁰.

Em 1997, a sede foi reinaugurada e a Diretoria do Clube do Choro passou a dedicar-se ao trabalho de reaglutinação dos músicos e apaixonados pelo gênero. O Clube é considerado o maior difusor do Choro na capital, apresentando músicos consagrados e ajudando a revelar novos talentos. A partir de então, o Clube do Choro de Brasília começou a ter notoriedade em todo o país, veiculando shows através das TVs Senado, Cultura e TVE.

A criação da Escola de Choro

¹⁸ Panderista que veio para Brasília em 1959 para tocar na Rádio Nacional. É um dos fundadores do Clube.

¹⁹ Governo do Distrito Federal.

²⁰ Companhia Imobiliária de Brasília que assumi os direitos e as obrigações nas execuções das atividades imobiliárias de interesse do Distrito Federal.

A Escola de Choro, inaugurada em 29 Abril de 1998, é decorrente do sucesso que o Clube teve, o que motivou Reco do Bandolim (Henrique Lima Santos Filho), com a ajuda de seu irmão Carlos Henrique e Ruy Fabiano (irmão de Raphael Rabello), idealizar e concretizar a criação de um local para o ensino de Choro.

A execução do projeto foi questionada no Ministério da Cultura por este acreditar que já existiam muitas escolas de música em Brasília. Nesse processo de aprovação, o exímio violonista Raphael Rabello morreu e, em sua homenagem, o nome do projeto passou a ser Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (E.B.C.R.R) (CAZES, 2010, p. 192).

Originalmente, a escola se localizava ao lado do Clube. No entanto, em nove de Novembro de 2011, o projeto de uma nova sede foi assinado pelo arquiteto Oscar Niemeyer com o nome de Espaço Cultural do Choro. Esta área se localiza ao lado das novas instalações do Clube.

A escola tem como um dos objetivos educacionais:

Promover o ensino do Choro, considerado a forma de expressão mais rica e autêntica da música instrumental brasileira, a partir de uma metodologia que, sem abrir mão da teoria musical, dá ênfase à prática e à formação de grupos, que estudam a obra e o estilo dos grandes mestres da nossa música popular, além de promover a formação de músicos e professores nos instrumentos associados ao Choro: bandolim, cavaquinho, violão de seis e sete cordas, pandeiro, viola, gaita, flauta, clarineta e saxofone²¹.

As aulas são estruturadas da seguinte maneira: os alunos tem uma aula de instrumento em grupo de caráter homogêneo²², uma aula de teoria e um ensaio com o grupo que eles mesmos formam. Além disso, os alunos participam das Rodas de Choro que acontecem todo último sábado de cada mês. Constata-se, assim, que o Choro está presente em Brasília desde a criação da cidade.

A problemática de pesquisa surge

Talvez seja por esse fato que, quando comecei a dar aulas de violão, meus alunos quisessem aprender esse gênero em grupo, o que me levou a trabalhar com esse repertório. No entanto, a formação que tive como violonista erudito advindo de uma

²¹<www.clubedochoro.com.br>. Acesso em: 25/04/2012.

²²Segundo Cruvinel (2005), “ensino coletivo homogêneo ocorre quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo (p. 74).

escola especializada de música era o que mais influenciava na minha forma de ensinar, pois trazia em minhas práticas alguns modelos do que seria uma aula de violão, i.e, valorizava em demasia os aspectos técnicos relacionados à leitura de notação na partitura, deixando de contemplar as práticas aurais, que é caracterizada, principalmente, pelo “tirar de ouvido” (GREEN, 2002, FEICHAS, 2006).

Nesse sentido, trabalhar com a MP de forma tradicional “pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados [...] mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais” (SANDRONI, 2000, p. 20). Green declara que esse ponto é crucial, pois se não soubermos a natureza dessa transmissão e se não a incorporarmos em nossas aulas, estaremos lidando com um simulacro ou sendo o que a autora chama de “fantasma da música popular”, ou seja, fazendo da transmissão da MP algo não autêntico (GREEN, 2006, 2008).

Com isso, comecei a pensar como professores que foram enculturados no Choro, i.e, que vivenciaram amplamente essa cultura (MANS, 2009, p. 97), ensinam violão. Assim, cheguei à E.B.C.R.R. Os sujeitos escolhidos para este estudo são dois violonistas reconhecidos nacionalmente por suas excelentes performances como músicos. Ambos nascidos em famílias de chorões e que possuem toda uma trajetória nesse gênero.

Trabalhos que tratam de como os músicos populares ensinam são ainda escassos na literatura da Educação Musical, pois a maioria das pesquisas nessa área ainda se caracteriza por estudar problemas e modelos de ensino relacionados à música erudita (ROBINSON, 2010, p. 129-130). Vale lembrar que ao contrário do que aconteceu com alguns gêneros da MP, como o Jazz e o Folk, que adentraram a sala de espaços institucionais previamente construídos (GATIEN, 2009; GREEN, 2002) — a E.B.C.R.R (que foi inaugurada em função do Choro) é bastante representativa e específica justamente por ela ser voltada somente para o ensino desse gênero.

Objetivos

Este estudo em andamento tem como objetivo geral compreender como é o ensino de violão na E.B.C.R.R. Ademais, tem como objetivos específicos: compreender como eles conduzem/organizam a aula; o que consideram importante para ensinar o Choro; que materiais didáticos utilizam e por quê.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa leva em consideração a abordagem qualitativa, i.e, caracteriza-se por ser interpretativa, experiencial, situacional e humanística, visando à compreensão de uma situação (STAKE, 2011). Neste modelo de estudo, o investigador geralmente fica envolvido em uma experiência intensiva com os participantes (CRESWELL, 2007, p. 188), sendo ele mesmo, o principal instrumento de coleta e análise dos dados (ANDRÉ, 2011, p. 59).

Dessa forma, a neutralidade do pesquisador na abordagem qualitativa é impossível de ser almejada, pois ele próprio torna-se parte da realidade que investiga (BRESLER, 2007, p. 8), o que não quer dizer que esse tipo de pesquisa seja menos “científica” que outras (FREIRE, 2010, p. 21-22).

Optou-se como alicerce deste trabalho o estudo de caso do tipo etnográfico, pois, além desse método enfatizar o trabalho de campo, a observação participante (dada à interação com o objeto estudado) e a entrevista, também prioriza o conhecimento do particular, a compreensão de uma unidade, seu contexto e suas inter-relações como um todo orgânico (ANDRÉ, 2011, p. 31).

O uso de ferramentas de coletas de dados como as entrevistas e as observações — entre as quais a participante —, é bastante comum na pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2011; STAKE, 2011; CRESWELL, 2007).

Pode-se definir a observação participante como aquela em que o pesquisador se junta à atividade do grupo como participante, não somente para se aproximar dos sujeitos em estudo, mas principalmente para compreender algo que condiz com seus interesses de pesquisa (STAKE, 2011, p. 107), interagindo com a situação estudada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2011, p. 28). Esta técnica de coleta de dados é indicada para pesquisadores que lidam com contextos específicos, i.e, um *shopping center*, uma igreja, uma escola (ANGROSINO, 2009, p. 77).

A entrevista, de acordo com Angrosino (2009, p. 61), é caracterizada como um procedimento que consiste em manipular a conversação no intuito de colher informações relevantes. Portanto, não se trata de um simples diálogo, mas, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, “através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA, 2008, p. 17). A utilização desta técnica será necessária

no sentido de esclarecer possíveis questões/contradições que poderão emergir das observações feitas nas aulas.

Apontamentos preliminares

A escola gentilmente permitiu que eu adentrasse as salas. Assim, foram feitas algumas observações preliminares das aulas de violão. Foram constatados alguns fatos que inicialmente não se esperava encontrar na E.B.C.R.R, i.e, apesar das aulas acontecerem em grupos, dos alunos serem estimulados a tocar em Rodas, do repertório e objetivos serem voltados para o ensino do Choro — peças do repertório erudito foram utilizadas —. Em alguns momentos a técnica no instrumento violão foi enfocada. Expressões de frases do tipo “cuidado com essa nota”, “olha o polegar”, “cuidado com a postura” foram empregadas diversas vezes pelos professores.

É importante dizer que somente foram observadas as aulas do que eles chamam de Violão I. Os professores utilizam uma apostila que contém exercícios técnicos e peças para estudo. Este material didático é disponibilizado na secretaria da escola e compartilhado entre os professores e alunos.

A apostila contém — já nas primeiras páginas —, alguns exercícios técnicos intitulados de “Prática Diária I”, esta parte consiste de arpejos da mão direita com os dedos polegar, indicador, médio e anular em diferentes “Fórmulas”, i.e, diversas combinações de arpejos da mão direita. Logo na sequência da apostila, após a “Prática Diária I”, utilizam-se noções de leitura musical relacionando-as às seis cordas do violão. Após essas duas páginas introdutórias, o repertório aparece na seguinte ordem: “Exercício em Dó” (Isaías Sávio); “Andantino” (Matteo Carcassi); “Estudo Nº 6” (Napoleon Coste); “Valsa” (Ferdinando Carulli) e por último “Palhetinha” (Everaldo Pinheiro).

Sendo assim, constatou-se que o ensino de repertório erudito no Violão I foi patente. Observou-se que alguns estudantes tinham certa resistência, tocando (silenciosamente) — cifras de músicas do Choro que não eram as peças eruditas que estavam programadas para a aula. No entanto, de alguma forma os professores reparavam esse fato e constantemente chamavam atenção dizendo-lhes que a prova de violão iria acontecer no final do mês e que as peças (eruditas) programadas seriam criteriosamente avaliadas.

Dessa maneira, era comum que após a afinação dos instrumentos, todos os alunos tocassem em uníssono sob a pulsação equânime do metrônomo, i.e, o mesmo pulso seguido por todos. Ao violão, os professores acompanhavam os aprendizes, tocando as músicas de compasso em compasso até eles assimilarem os movimentos técnicos e a leitura na partitura. Essa forma de ensinar pode ter se originado pela observância de que muitos estudantes apresentavam dificuldades em relação ao posicionamento dos dedos (digitação) sugeridos nas músicas.

Pode-se afirmar que a maioria do repertório utilizado foi de peças eruditas. Outro fator surpresa é que não foram observados nas aulas — momentos de improvisação ou de “tirar de ouvido”—, por exemplo.

De acordo com Green (2002), os professores de instrumento enculturados na MP muita das vezes adotam métodos de ensino bastante semelhantes às utilizadas pelos conservatórios. De maneira geral, isso acontece porque os músicos populares não assumem ou não querem ensinar seus alunos do jeito que aprenderam, pois muitos não consideram “válida” a aprendizagem informal que tiveram (GREEN, 2002). Entretanto, sabe-se que nem todos os músicos populares adotam os modelos de ensino da música erudita, i.e, muitos ainda preservam em suas aulas, a maneira informal de como aprenderam (ROBINSON, 2010, p. 179).

Considerações finais

Primeiramente, é importante frisar que as observações feitas não representam de forma profunda como é o ensino de violão na escola, haja vista que elas foram de caráter inicial e/ou preliminar. Além disso, a delimitação de observar poucas aulas de apenas um nível de turma (Violão I) — impedem que os apontamentos sejam globalizantes e/ou generalizáveis.

Diante do exposto, pretende-se com este trabalho, não só viabilizar um maior embasamento das atitudes de professores que trabalham com esse gênero da MP, dando-lhe um norte para planejar suas atividades (COUTO, 2008, p. 88) como também ampliar o conhecimento e a compreensão da prática docente. Dito isto, acredita-se que a pesquisa em educação musical não deve estar preocupada tão somente com o acúmulo de conhecimento, mas também com “sua praticidade e valor para a didática [ensino] da música.” (SOUZA, 2003, p. 9).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. São Paulo: Papirus, 2011.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Milena Tibúrcio de Oliveira; VASCONCELOS, Mércia Pinto de. Choro: a força do gênero na capital federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPPOM, 2003, p. 977-985.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, p. 7-16, 2007.

CAZES, Henrique. **Choro: do quintal ao Municipal**. 4ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **Ações pedagógicas do professor de piano popular: um estudo de caso**. 2008. 101f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Música, Belo Horizonte.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e transformação social — uma experiência com ensino coletivo de cordas. **Instituto Centro-Brasileiro de Cultura**. Goiânia, 2005.

FEICHAS, Heloisa F.B. **Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education**. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Instituto de Educação da Universidade de Londres.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2010.

GATIEN, G. Categories and music transmission. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, V. 8, n. 2, p. 94-119, 2009.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. London: Ashgate, 2002.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**. V. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.

_____. **Music, Informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. London: Ashgate Publishing Limited, 2008.

MANS, M. Informal learning and values. **Journal of the Mayday Group - Action, Criticism, and Theory for Music Education**, V. 8, n. 2, p. 79-93, 2009.

ROBINSON, Tim. **How popular musicians teach**. 2010. 287 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de Sheffield, Inglaterra.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 19-26.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, p. 7-10, 2003.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

“Puxa o Fole Sanfoneiro”: Práticas, Contextos, Memória, Sujeitos

Lucas Campelo do Nascimento
UFBA – campeloo@hotmail.com

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar situações de aprendizagem musical constituídas na relação do convívio musical de José Domingos de Moraes (Dominguinhos) no seu estudo com a sanfona. Constitui-se um recorte da pesquisa de Mestrado “O Processo de Aprendizagem Musical de Dominguinhos na Prática da Sanfona” que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Musical de uma instituição federal de ensino superior. É uma pesquisa qualitativa em andamento e desenvolvida através da metodologia de estudo de caso. Este recorte será feito utilizando-se da análise dos materiais produzidos na imprensa escrita e virtual. Fundamenta-se, dentre outros, nos estudos desenvolvidos por Arroyo (2002), Almeida (2012), Santiago (2006) e Queiroz (2001). Nos resultados, esse estudo revela que Luiz Gonzaga, o seu pai e as vivências sociais são as referências mais significativas na história de aprendizagem musical de Dominguinhos.

Palavras-chave: Aprendizagem musical, Convívio Musical, Sanfona.

Introdução

A sociedade brasileira, durante décadas, vem escutando o comando do grande mestre Luiz Gonzaga “puxa o fole sanfoneiro!” e, aplaudindo, vem aprovando o desempenho musical dos sanfoneiros, cuja aprendizagem se constituiu na relação do convívio musical com outros sanfoneiros. Nesta perspectiva, o artigo vai analisar as situações de aprendizagem musical na trajetória do sanfoneiro Dominguinhos e, nesse sentido, se configura um recorte da pesquisa de Mestrado “O Processo de Aprendizagem Musical de Dominguinhos na Prática da Sanfona” que vem sendo desenvolvida num Programa de Pós-graduação Educação Musical de uma instituição federal de ensino superior do Brasil, sob a orientação de um professor doutor na área de educação musical. É uma pesquisa qualitativa desenvolvida na metodologia de estudos de caso e, nesse artigo, a discussão é decorrente da análise documental cujos instrumentos de análise são documentos que tratam das situações de aprendizagem

musical constituídas na relação do convívio de José Domingos de Moraes, (Dominginhos) no seu estudo com a sanfona.

A expressão musical presente na nossa sociedade, decorrente dos estudos autodidatas, vem, possivelmente, desafiando às universidades a repensar a formação acadêmica, mas a academia, no seu caminhar de renovação de práticas e teorias nas universidades, como pontua Almeida (2012, p.1), vem “ignorando os processos de transmissão de conhecimento informal ou não-formal. No entanto, esse processo não-formal, faz parte da realidade de muitas comunidades”. É possível que, em decorrência dessa questão, a discussão sobre as situações de aprendizagem musical constituídas na relação do cotidiano social e familiar, se faça mais presente nos sites, revistas, programas, e se tornaram fontes de dados importantes neste estudo. Dando suporte a esta escolha, André (1986, p. 18) coloca: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”.

Para discorrer sobre este recorte, o artigo discute a respeito da educação musical considerando ser, a música uma linguagem que revela o ser na complexidade dos sentimentos, emoções e valores culturais, como afirma Queiroz (2001, p.19): “a música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade”. Nesse sentido, toma como referência a aprendizagem compreendida no processo de enculturação definido como “a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais através da imersão nas práticas musicais diárias do contexto social ao qual o indivíduo pertence” (GREEN apud SANTIAGO, 2008, p.57).

A importância em trazer este estudo para academia está na convicção de que há uma história musical que se constitui nas relações de aprendizagem musical informal, característica dos músicos populares e que são chamadas de “práticas de aprendizagem informal de música” (GREEN apud COUTO, 2006, p.106), onde em cada história, cada expressão revela os valores, o modo de ouvir, de tocar aprendido e vivenciado na relação entre os sanfoneiros, principalmente porque a sanfona se constitui um instrumento, na maioria das vezes ligado à performance, e tem como principal veículo de transmissão a tradição oral, pelo fato de seus intérpretes/professores terem vindo de classes populares - principalmente descendente do sertão - menos favorecidas, não podendo, muitas vezes, adquirir conhecimento através do ensino formal.

Educação musical: aprendizagem na relação do convívio musical

A discussão do presente artigo está implicada na perspectiva da Educação Musical articulada à abordagem sociocultural na compreensão de que o homem se constitui apropriando-se e produzindo o conhecimento, a aprendizagem e a sua prática musical. Nesse sentido, a Educação Musical tomada aqui como referência se baseia na perspectiva colocada por Arroyo (2002, p.18) que amplia sua significação além da iniciação musical formal, dilatando esse processo desde a graduação à pós-graduação, defendendo que “é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música”, valorizando e reconhecendo, assim, o processo formal e informal da aprendizagem e a prática musical de quem está na escolarização e no estado autodidata de ser, sendo e se fazendo músico.

Nessa compreensão, a educação musical transgride os muros da convencionalidade do ensino e da aprendizagem formal e abre-se a diferentes possibilidades. O processo ensino/aprendizagem informal de música pode ser entendido como sendo constituído na relação do convívio musical social e familiar ouvindo os sanfoneiros “puxando o fole” e tocando. Nessa perspectiva, novos processos, novos valores, novas práticas, novos conceitos e novas significações são retratados no movimento próprio do aprender e na significação do contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. Para tanto, o educador musical, como argumenta Queiroz (2010, p.114), “deve ser capaz de trilhar e de (re)definir caminhos epistêmicos e metodológicos (inter)agindo, de forma contextualizada, com a dinâmica que diferentes culturas estabelecem para estruturar, valorar e transmitir seus conhecimentos musicais”.

Historicamente, esse desinteresse das universidades pelo ensino informal vem sendo constatado e, segundo Arroyo (2002, p. 19), essa resistência pode ser entendida a partir da sua análise:

A educação musical em foco na sociedade ocidental era a acadêmica/escolar [...]. Suas bases epistemológicas estavam assentadas em algumas formas de conhecer ou entender a realidade: a compreensão do ensino e da aprendizagem musical estava baseada em uma lógica cartesiana e positivista e o que deveria ser ensinado e aprendido era o que na visão evolucionista era tomado como o ápice da produção musical da humanidade: a música de concerto dos séculos XVIII e XIX da tradição europeia.

Nessa reflexão, podemos compreender o poder hegemônico da educação musical formal e, em decorrência, a supervalorização do ensino e da aprendizagem musical formal que ainda se mantém reforçando o quadro educacional atual, com um

modelo centrado no ensino, e o fazer pedagógico do professor é priorizado, em detrimento do método centrado no movimento do aprender, da descoberta, da criatividade do aluno. Observamos também como essa compreensão do ensino e da aprendizagem musical baseada em uma lógica cartesiana e positivista está enraizada na sociedade, quando notamos no caminhar dos alunos que buscam a academia a certeza de que esta ensine o como fazer e o como aprender.

Assim compreendido, a universidade precisa dar mais atenção à educação informal bem como a alguns instrumentos, que não vêm sendo por ela priorizados, como é o caso da “sanfona” instrumento musical característico da cultura nordestina e que revela uma série de significados e representatividade desse universo social. Essa posição das universidades vem sendo uma forte razão para que a aprendizagem deste instrumento, historicamente, venha sendo traçada pela hereditariedade refletida na oralidade e nas práticas musicais diárias, só podendo ser realizada na informalidade do cotidiano da vida. Mas, a validade dessa aprendizagem vem cada vez mais sendo evidenciada no desempenho musical das histórias de vida dos sanfoneiros, como podemos observar no caso de Luiz Gonzaga, Sivuca, Dominginhos, dentre outros, e seus reconhecimentos pela comunidade. Nesse aspecto, apesar das universidades brasileiras também reconhecerem esses desempenhos musicais, ainda mantêm frágil a valorização desse processo de aprendizagem.

Dando relevância à discussão desse artigo, os estudos desenvolvidos através das pesquisas confirmam a significação do conceito de “enculturação” na naturalidade da constituição social da aprendizagem familiar, com amigos, músicos etc. como revela Lacorte (2007), a partir dos seus estudos sobre os processos de aprendizagem de músicos populares. A esse respeito ela evidencia que nos resultados das pesquisas de Prass (2004) e Pinto (2002) os autores pontuam a naturalidade da aprendizagem musical em práticas da educação informal quando numa relação social (festas, encontros), os músicos mais experientes socializam seus conhecimentos para os iniciantes, revelando, assim, um processo natural de aprendizagem na prática do tocar, cantar e ouvir outros músicos.

Outro aspecto importante do processo da aprendizagem da educação musical informal vivenciado nos ensaios de bandas, a aprendizagem por meio das gravações e audições, é abordado por Campos (apud LACORTE, 2007, P. 17) enfatizando que “essa prática é frequentemente conhecida como tirar música de ouvido”. Lacorte (2007, p. 17), fortalece essa discussão ao colocar que “nesse contexto, o ‘ouvir’ é parte

fundamental da enculturação, que permeia o desenvolvimento dos músicos populares, desde as suas tentativas iniciais de fazer música até a carreira profissional”. Trazendo contribuições importantes para essa discussão, Couto (2009, p. 100) acrescenta que “a aprendizagem musical em grupo também fornece um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade tanto individual quanto coletiva”.

O Caminhar do sanfoneiro “Dominginhos”: situações de ensino e aprendizagem musical

Investigando a respeito do processo de aprendizagem de Dominginhos na pesquisa de Mestrado, em desenvolvimento, venho observando, nas diversas falas de sanfoneiros, o seu modo próprio de aprender e como essa aprendizagem se constituiu na relação do convívio musical e social. Sendo assim, adotando o conceito de “enculturação”, fica clara a compreensão de que as experiências vivenciadas pelos sanfoneiros, nas situações de aprendizagem constituídas na relação do convívio musical com outros músicos, são incorporadas na construção de sua prática potencializando sua criatividade e versatilidade musical.

Nessa perspectiva, buscando analisar as situações de aprendizagem musical de Dominginhos constituídas na relação do convívio familiar, reiterando a aprendizagem da sanfona historicamente traçada pela hereditariedade refletida na oralidade e nas práticas musicais diárias, realizada na informalidade do cotidiano da vida, o artigo vai revelar o que Dominginhos, em entrevista ao programa GENTE.COM, comenta sobre a influência do seu pai no começo da prática musical:

[...] Começou mais ou menos junto com meu pai que meu pai era um tocador de sanfona, muito bom lá em Garanhuns, que eu sou de Garanhuns Pernambuco, e tocava nas festas, era um agricultor também forçosamente tinha de fazer uma rocinha, fazer farinha junto com os amigos dele e muitos filhos, três dos quais: eu, Moraes e Valdomiro formávamos um triozinho que tocava o melê, que era um instrumento que ele mesmo fazia de câmara de ar de caminhão, tem um som melhor até do que couro do zabumba e então o pandeiro e sanfoninha de 8 baixos que meu irmão Moraes tocava.²³

Em relatos como esses se pode observar que, além de características da hereditariedade, a presença forte da música no ambiente familiar era gerada pela

²³ Programa apresentado por Denny Fingergut no período entre 2002 - 2004. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=mm3gh3gC5EI> .Visitado em 13 mar 2012 .

oralidade e a escuta do pai tocando e ensinando aos filhos que logo aprendiam pela habilidade musical que tinham. Outra questão importante a ser observada é perceber como a situação socioeconômica familiar impulsionava o sujeito a se profissionalizar tocando nas feiras e nas festas como oportunidade de ter uma remuneração para ajudar na subsistência da família, assim como fica claro que o fato de ter nascido numa condição social desfavorecida criou dificuldades para o desenvolvimento do ser artista e como essa condição reflete a história desse universo musical característico da prática da sanfona, principalmente no nordeste.

Em outra entrevista, observamos as influências e a importância das situações de aprendizagem musical atreladas aos seus processos de aprendizagem através da enculturação, da interação com outros amigos, ou músicos que não atuavam como professores, reveladas na fala de Dominginhos, em entrevista no programa sala de reboco, quando é indagado sobre seus ídolos na sanfona:

[...] Assim, trocando em miúdos foi, foram alguns, viu?! Dependendo da época, tive na minha época, eu comecei a conhecer Luiz Gonzaga e tinha o Orlando Silveira que era um músico extraordinário do regional do canhoto, eu aprendi muita coisa com ele também. Tinha Chiquinho do Acordeom, tinha o Gaúcho, tinha o Chinoca que tá vivo, 82 anos e aqui, o paraíbano Sivuca.²⁴

Analisando o relato de Dominginhos pode-se compreender que sua experiência foi marcada pelo aprendizado implicado no convívio das situações de aprendizagem musical, ouvindo atento ao outro tocar, e tocando junto com seus mestres, ou seja, Dominginhos aprendeu vivenciando o processo de enculturação, através do qual suas habilidades e conhecimentos musicais foram sendo construídos no vivenciar das práticas musicais do contexto social entre amigos, conhecidos e familiares, considerando que “[...] ‘ouvir’ é parte fundamental da enculturação, que permeia o desenvolvimento dos músicos populares, desde as suas tentativas iniciais de fazer música até a carreira profissional” (LACORTE, 2007, p.30).

É do conhecimento de todos que a aprendizagem musical de Dominginhos não se revelou através da leitura de partitura. Sendo assim, nesses encontros informais entre os músicos, em momentos de convívio entre gravações, em apresentações, em variadas situações informais, o ensino/aprendizagem característico de Dominginhos, é evidenciado, desenvolvido e amplificado com a ferramenta aurál do universo

²⁴ Programa Sala de Reboco apresentado por Amazam. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=GQ5kKKcomUM>. Visitado em 13 maio 2012.

característico do músico popular. Reforçando essa perspectiva de aprendizagem, Feichas (2006) argumenta que de todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da música popular, o *aural* é considerado o mais importante, uma vez que os músicos, vivenciando a intimidade da atenção da escuta, adquirem e desenvolvem conhecimentos e habilidades musicais.

Comentando sobre o alicerce de sua carreira em entrevista concedida ao programa PONTO FINAL, Dominginhos coloca: “[...] Minha carreira ali junto de Gonzaga e tudo mais, mas eu tocava na noite, na rádio nacional, na rádio tupi, marink-veiga, nos regionais [...]”. Aqui sobressai a importância da era do rádio, onde todos os programas eram realizados ao vivo o que, possivelmente, veio favorecer a versatilidade de Dominginhos ao conviver, acompanhando e/ou gravando, com uma gama de cantores, e na gravação de discos. Nesse contexto, em algumas dessas rádios trabalhava como sanfoneiro fixo, tocando qualquer música ou acompanhando qualquer músico. Em entrevista concedida ao programa “o encantador de acordeons”, Dominginhos acrescenta:

[...] Eu tocava na noite do Rio, rapazinho novo ainda, com 17 anos. Eu já tocava nos dancings, tocava nas boates, Copacabana, Ipanema e quando acabava a função do dancing, por exemplo, era 2 horas da manhã, de nove as duas, ai eu pegava a sanfona, botava dentro dum ônibus ia pra Copacabana passava o resto da noite dando canja...numa boate, na outra, até amanhecer o dia.²⁵

Nos vários momentos de convívio, gravações, trabalhos na noite, pode-se observar uma amplitude de ferramentas na prática musical de um músico popular, onde é possibilitado vivenciar “as canjas” e, em decorrência, favorecer a improvisação. É possível que Dominginhos ao ter vivenciado esses momentos tenha desenvolvido e ampliado a ferramenta da improvisação, e tantas outras habilidades, como revela o cantor e compositor Gilberto Gil (2011) em depoimento na reportagem do Jornal o Estado de São Paulo:

Ele é um improvisador. [...] um gosto imenso por aquela coisa fundamental da sanfona de oito baixos, do pé de bode, extraordinariamente atento a tudo aquilo que os sanfoneiros rudimentares do Nordeste fizeram E vai adiante, alinhavando também as coisas ultradesenvolvidas, harmonicamente, melodicamente, em

²⁵ José Domingos de Moraes (Dominginhos). Entrevista concedida ao Programa “o encantador de acordeons”. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=RPqSPy9NosI> > Acesso em: 13 abril

termos sinfônicos mesmo, de gente como Sivuca, Orlando Silveira, Chiquinho, acordeonistas extraordinários, que beberam em fontes sinfônicas, jazzísticas, etc. Dominginhos é tudo isso, então a música dele, a composição dele quando se dá é em função disso. São resumos que ele faz desse arco imenso de música que passa por ele daquela forma tão espontânea, tão simples, tão natural, como se fosse fácil, mas não é. Para o músico comum aquilo só pode ser resultado de um empenho enorme, que a gente não percebe existir nele. Os xotes, as canções que ele fez com Nando Cordel, com Anastácia, são pequenos resumos que ele faz dessa ópera, que é o conjunto da musicalidade dele.

A riqueza musical de Dominginhos revelada por Gilberto Gil é vista, observada e aplaudida por todos. Neste artigo, foi dada relevância às situações de aprendizagens musicais constituídas na relação do convívio musical de Dominginhos no seu estudo com a sanfona, e é fundamental para o aprofundamento do processo de aprendizagem, objeto de investigação da minha pesquisa em desenvolvimento no mestrado, do qual este artigo é um recorte. Uma das relevâncias da pesquisa está justamente na ênfase dada por Lacorte (2007, p.17) à complexidade dos atos mentais desenvolvidos na aprendizagem do músico popular quando evidencia que “ainda são pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música apesar de ser conhecida como uma arte essencialmente ‘aural’, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras”. Nesse entendimento, a autora ilustra o sentido da complexidade na evidência da multiplicidade de aspectos que se entrelaçam na constituição do conhecimento da música pelo viés da prática informal.

Considerações finais

“Puxa o fole sanfoneiro” era uma expressão de incentivo que Luiz Gonzaga usava para potencializar no músico a autoconfiança e o tocar sem medo. Gonzaga sabia o quanto as práticas que envolvem o tocar, o sentir e o internalizar pela audição as músicas, os jeitos e as formas de tocar, observadas e vivenciadas no contexto social mais próximo e na relação vivenciada com os amigos e familiares constituem uma metodologia que se faz desafiante à aprendizagem formal da música, razão pela qual esse estudo se revela importante, como afirma Arroyo (2001, p. 65): “para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável”.

O artigo vem confirmar a importância dessa metodologia na aprendizagem musical, revelada nas situações de aprendizagem constituídas na relação do convívio musical de José Domingos de Moraes (Dominginhos) no seu estudo com a sanfona, e nesse sentido, evidencia como nas situações de aprendizagem musical estava centrado o aprender da oralidade, o aprender das práticas vivenciadas no cotidiano da relação com sua família e, especialmente, com seu pai.

Portanto, podemos concluir que Dominginhos não teve uma educação musical de formação acadêmica, mas na nas situações de aprendizagem musical conviveu com grandes mestres como Luiz Gonzaga, seu professor e orientador de vida, enquanto mestre da Sanfona, Orlando Silveira, Chiquinho do Acordeom, Gaúcho, Chinoca e o paraibano Sivuca. Na escola da vida conviveu, aprendeu e tocou desde a feira de Garanhuns às noites do Rio, nos dancings, nas boates, em Copacabana, Ipanema e nos ônibus, e transformou-se em um ícone da música popular.

Referências

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. Ensino/Aprendizagem dos Alabês: experiência nos Terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodô Bogum Malê Rundô. Tese de Doutorado da Universidade Federal da Bahia, 270 p. Salvador, 2009.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento etti.al **Educação Musical e Tradição Oral: Quatro Contextos e Novos Sujeitos**. Miomeografado, 2012.

ANDRÉ, Marli etti all. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002. p. 18-29.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **Música popular e aprendizagem**: algumas considerações. Opus, Goiânia, v.15, n.2, dez. 2009, p. 89-104

DOMINGUINHOS.[José Domingos de Moraes]. Entrevista no Programa Sala de Reboco. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=GQ5kKKeomUM>> Acesso em: 15 mar. 2012.

DOMINGUINHOS.[José Domingos de Moraes]. Entrevista no Programa “ o encantador de acordeons”. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=RPqSPy9NosI>> Acesso em: 13 abr. 2012

DOMINGUINHOS.[José Domingos de Moraes]. Entrevista no Programa “ ponto final”. Disponível em:< <http://www.youtube.com/watch?v=pflmy0wfi0o>> Acesso em: 04 de mai.2012

DOMINGUINHOS.[José Domingos de Moraes]. Entrevista no Programa “GENTE.COM”. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=mm3gh3gC5EI>> Acesso em 13 de mar.2012.

FEICHAS, Heloisa. Música Popular na Educação Musical. In: **Anais do VIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**. Brasília. agosto/2008. Disponível em: <http://www.jacksonsavitraz.com.br>. Acesso em Outubro/2011.

GIL, Gilberto. **Musicalidade ampla de um improvisador**. Jornal o Estado de S. Paulo. 12/02/2011

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Implicações para o estudo da transmissão musical em culturas de tradição oral. XVII Encontro da ABEM, São Paulo, 2010.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per musi*, Belo Horizonte, n. 13, 2008, p. 52-62.

Tocando Sonhos: Música e Cidadania

Elizeu Santos do Nascimento

Universidade de Brasília (UnB) - lzunascimento@gmail.com

Antenor Ferreira Correa

Universidade de Brasília (UnB) - antenorfc@unb.br

Resumo: Este artigo discute os três princípios de educação musical propostos por Keith Swanwick: “Considerar a música como discurso; Considerar o discurso musical dos alunos e Fluência no início e no final” (SWANWICK, 2003, p. 56-79) e suas implicações no trabalho desenvolvido pela Banda Sinfônica Tocando Sonhos, no contexto do projeto Música e Cidadania, na cidade-satélite do Varjão, em Brasília-DF. Partindo de metodologias de pesquisa de campo de cunho etnográfico e reflexões de processos de ensino e aprendizagem fundamentados em Swanwick, objetivou-se confrontar o projeto Música e Cidadania com os três princípios de educação musical estabelecidos por este autor. O resultado demonstra que o ensino de música, como propõe Swanwick, possibilita encontrar “eventos significativos de vida”.

Palavras-chave: banda sinfônica, educação musical, ensino-aprendizagem, Swanwick.

Introdução

Descrever um grupo de pessoas implica observá-lo atentamente. Ainda assim, a mais atenta observação não é capaz de abarcar todas as nuances do grupo observado. Se esse grupo for envolvido em fazeres musicais, outros aspectos também poderão chamar a atenção na medida em que a música deixará de ser o centro da observação, passando a fazer parte do objeto observado outros aspectos, que não tenham necessariamente tanto (ou nada) a ver com a música em si. Como observa Seeger, “a música é como o elefante e nós somos os cegos. Privados de uma visão de todas as partes, diferentes disciplinas e estudiosos têm se fixado em certos aspectos e declarado: ‘é disto que a música trata’” (SEEGER, 1992, p. 109).

Seeger faz essa afirmação após narrar uma anedota em que um grupo de homens cegos fora conduzido até um elefante. Na condição de cegos, cada um deles, ao tatear o enorme animal, acreditava ter uma noção correta do que se tratava. Assim é a música, segundo o autor. Vista apenas de um ângulo, mostra-se sempre incompleta, distante do que realmente é. Neste caso, outras partes deixarão de ser consideradas, de modo que a noção do todo complexo, suas nuances e particularidades, perder-se-á.

Todavia, a etnografia é um instrumento bastante eficaz na descrição e, por consequência, da compreensão de uma comunidade. Para Angrosino, trata-se de “uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Por ser um método que se propõe à descrição de uma comunidade, a etnografia pressupõe um exercício de imersão no contexto investigado, de modo que a descrição seja a mais próxima possível da realidade. Obviamente, a comunidade estudada, por ser duradoura, possui tradições e costumes que a tornam peculiar. No caso de uma etnografia musical, mais especificamente em se tratando de uma banda sinfônica inserida numa comunidade carente, diversas questões podem ser consideradas relevantes. Cada pessoa, cada música escolhida, cada local de apresentação, apresenta matizes passíveis do olhar perspicaz do observador.

Sobre banda sinfônica, Richard Colwell argumenta que trata-se de “um termo reservado às organizações de sopros, instrumentação equilibrada, constituídas muitas vezes de 90-120 instrumentistas e é verdadeiramente análoga à orquestra sinfônica.” (COLWELL, 2003, p. 854). Sob esse enfoque, o autor aponta uma característica muito comum à banda sinfônica: sua semelhança com a orquestra sinfônica. Isso se dá principalmente em dois aspectos: primeiro em relação ao repertório da banda sinfônica, comumente composto por transcrições dos “cânones” da música para orquestra, muito embora haja uma enormidade de obras escritas originalmente para a sua constituição instrumental de compositores como Vincent Persichetti (1915-1987) e Alfred Reed (1921-2005), entre outros; segundo, em razão da sua instrumentação constituída por naipes.

A Banda Sinfônica Tocando Sonhos (figura 1) em sentido metafórico é uma organização muito próxima do sentido da anedota mencionada por Seeger. Sediada em uma cidade não tão favorecida financeiramente, ela não é apenas uma comunidade voltada para a execução de música sinfônica. Esta se desloca do seu sentido mais comum, que é a produção de sons, para um sentido mais amplo e social.

Neste estudo, objetiva-se conhecer os diversos aspectos que envolvem a Banda Sinfônica Tocando Sonhos, a partir de uma metodologia etnográfica, num primeiro momento, para, em seguida, buscar compreendê-la tendo em vista os “três princípios de educação musical” de Keith Swanwick. Em razão de tratar-se de uma banda sinfônica de cunho social, este trabalho pretende contribuir para a discussão do assunto, na

medida em que a música não é ensinada e aprendida por ela mesma, mas acima de tudo, com propósitos para além do fazer musical em si.



Figura 1: Banda Sinfônica Tocando Sonhos na Universidade Católica de Taguatinga-DF

1. Música e cidadania: um projeto social

Há aproximadamente cinco anos um grupo de músicos se reúne todos os sábados à tarde para realizar algo muito especial para todos eles: música sinfônica. Quase todos são da cidade, quase todos de origem social modesta. Trata-se do Projeto Social *Música e Cidadania*, localizado no Varjão, cidade-satélite de Brasília-DF, do qual faz parte a Banda Sinfônica Tocando Sonhos. Para um dos maestros da Banda,

a ideia maior é dar, através dos ensinamentos musicais, valores familiares, como respeito, companheirismo e ética; verifica-se que o jovem que comparece ao projeto não o faz apenas em razão da música, mas às vezes a fim de ser ouvido em suas demandas pessoais” (2011).

Isso faz com que o maestro seja também uma espécie de psicólogo, às vezes confiante, capaz de perceber os anseios de quem procura o Projeto. Assim, a música sinfônica parece ser apenas o instrumento por intermédio do qual, jovens e adolescentes

têm contato com outra maneira de ver e viver a vida. Músicas de caráter erudito e popular fazem parte do repertório do grupo. Além dessas músicas, valores como respeito ao próximo e construção de cidadania.

2. Aprendizagem formal em espaço informal

O local onde a Banda Sinfônica Tocando Sonhos realiza seus trabalhos não é necessariamente apropriado ao desenvolvimento de um grupo sinfônico. Trata-se da varanda do Centro Cultural do Varjão. Bem próximo a esse local funciona um depósito de reciclagem de materiais sólidos. A varanda, ladeada por toldos azuis e coberta de telha de amianto, é de aproximadamente 40 m². A banda utiliza parte desse espaço. O piso é de concreto áspero, pintado de verde; as cadeiras utilizadas pelos instrumentistas são de material plástico branco, sendo que algumas possuem encosto de braço. A faixa etária dos componentes da banda é de 13 a 19 anos, mas também há pessoas adultas no grupo.

Durante uma visita à banda, foi aplicado um questionário estruturado, conforme tabela a seguir. Ainda que a intenção do projeto, ao que parece, não seja a formação de músicos na acepção profissional do termo, da totalidade dos que responderam ao questionário, a maioria demonstrou querer ser músico profissional. Outras respostas também chamaram a atenção: as referentes ao convívio com os colegas e a participação no grupo por terem sido convidados. As respostas seguintes demonstraram que os alunos respondentes não estão interessados em serem pessoas melhores para a sua cidade ou quanto a estar nas ruas, a estarem na banda.

Tabela 1: Questionário aplicado em 20 jovens e adolescentes da Banda Sinfônica Tocando Sonhos em 10 de agosto de 2012.

Por qual razão você participa da Banda Sinfônica Tocando Sonhos?	
Quero ser músico profissional.	13
Gosto do convívio com os colegas.	10
Fui convidado e gostei.	12
Quero ser uma pessoa melhor para a minha cidade.	2
Prefiro estar na banda sinfônica a estar nas ruas.	2

3. Princípios de educação musical

Verifica-se que muitos projetos sociais brasileiros têm a música como um instrumento condutor dos seus trabalhos. Porém, a maneira como ela é utilizada varia de acordo com as competências e habilidades dos maestros e educadores musicais. Keith Swanwick entende que uma visão de música impregnada de metáforas tem importâncias significativas para a educação musical. A partir dessas metáforas, os sons transformam-se em melodias e gestos; as melodias, em gestos e estruturas, que se transformam em experiências significativas (SWANWICK, 2003, p. 56). Desse modo, Swanwick propõe três princípios de educação musical, quais sejam:

3.1. Primeiro princípio: considerar a música como discurso

Para Swanwick, um eficiente educador musical há de considerar os aspectos relacionados à intenção musical com propósitos educacionais. Sob esse enfoque, “quando a música soa, seja lá quem a faça e quão simples ou complexos os recursos e técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está ouvindo e espera que seus alunos façam o mesmo.” (SWANWICK, 2003, p. 57). Esse argumento aponta para o professor musical, aquele que utiliza de recursos que ultrapassam a simples teoria valorativa da música. Assim procedendo, a atuação desse professor abrirá janelas que proporcionem compreensão musical e que resultem em eventos significativos de vida. Essa compreensão não se dá necessariamente a partir dos aspectos constitutivos da música do ponto de vista de sua teoria, e sim a partir da “novidade do som em si mesmo.” (Idem, p. 60).

Nesse sentido, Swanwick evita, pelo menos em estágio inicial, o ensino convencional da música. Em vista disso, o professor musical é aquele que encontra outros meios de ensinar a música de maneira que ela alcance outras dimensões cognitivas. E, apesar das melodias serem construídas por meio de notas musicais, Swanwick entende que a exclusividade às notas proporciona um afastamento das melodias. É nesse sentido que a leitura e execução das notas musicais em si transpõem essa atividade teórica para o que ele chama de experiência musical e sua resultante: o discurso musical.

3.2. Segundo princípio: considerar o discurso musical dos alunos

Nesse princípio, Swanwick dá um sentido particular ao termo discurso. Para ele, diferentemente do sentido habitual de falar para o público, discurso musical não é um monólogo. Trata-se de uma conversação musical, na qual cada aluno traz consigo uma compreensão musical – que deve ser considerada pelo professor musical – ao chegar à instituição de ensino de música. Sob esse argumento, “os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se ‘apropriar’ da música por eles mesmos” (SWANWICK, 2003, p. 67). Deste modo, não há certo ou errado, e a compreensão musical dar-se-á por outros meios, não convencionais.

A questão que se apresenta quando o objeto de aplicação desse princípio refere-se a um grupo sinfônico é que, neste caso específico, talvez não seja possível considerar o discurso musical dos alunos. Na música sinfônica, em princípio, não há espaço para que o discurso musical individual seja considerado. Num ambiente como esse o que se observa é que o discurso da obra a ser executada é aquele que está anotado na partitura – apesar das limitações da escrita musical – e por extensão, à maneira como essa obra é compreendida pelo maestro. Obviamente que em se tratando de um *solo*, há a possibilidade da expressão individual do solista ser verificada, mas somente numa ocasião como essa. Geralmente, os músicos são levados a acatar o discurso da partitura ou do maestro, fato que parece ser perfeitamente natural, haja vista que a obra tem que soar conforme as indicações prévias contidas na partitura ou nos gestos do maestro.

Em vista de que a etnografia “é uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade” (ANGROSINO, 2009, p. 34), não foi verificada, durante a observação dos ensaios da Banda Sinfônica Tocando Sonhos, a possibilidade de exequibilidade de se levar em conta o discurso musical dos alunos, como propõe Swanwick. Nesses ensaios, o que se viu é que a interpretação musical foi totalmente direcionada pelo maestro. Em nenhum momento ele perguntou aos músicos se havia entre estes alguma sugestão de interpretação diferente daquela que estava sendo proposta. Por outro lado, nenhum dos músicos interpelou o maestro a fim de sugerir outra interpretação, de modo que indicasse a demonstração de um discurso musical pessoal.

3.3. Terceiro princípio: fluência no início e no final

Neste princípio, Swanwick argumenta que, se a música é um discurso, de alguma maneira é similar por certo aspecto à linguagem. Esta, por sua vez, é adquirida com a decorrência do tempo e com a vivência oral e auditiva com outros falantes. Em vista de tais colocações, o autor não acredita “que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente, um meio para um fim, quando estamos trabalhando com algumas músicas. Muitas vezes essa capacidade é desnecessária.” (SWANWICK, 2003, p. 69). Sob esse enfoque, as primeiras experiências seriam análogas à linguagem, na qual inicialmente ouve-se, escuta-se, articula-se e só depois se lê e escreve. Tais aspectos, segundo o autor, devem ser considerados nas primeiras aulas de piano, coral e banda.

No entanto, Swanwick não dá um exemplo prático de que a fluência a que se refere é manifestadamente funcional em todos os aprendizados musicais. Naturalmente que quando se trata de um aprendizado musical voltado para músicas de caráter folclórico ou popular, parece ser realmente possível que o aluno tenha, em sua fase inicial, esse aprendizado mais informal, sem necessidade de uma iniciação musical teórica. É comum encontrar músicos populares de excelente habilidade em seu instrumento, mas, ainda assim, incapazes de ler sequer um cifra. Isso também pode ser notado em grupos folclóricos das mais diversas tendências. Os grupos corais habitualmente não leem partitura e isso parece ser bastante natural. Aliás, na maioria dos casos, não há qualquer necessidade de um grupo coral ou de música folclórica ler partitura. A fluência se dá por meio da cultura do grupo, da escuta, da imitação e da manutenção da tradição.

Não obstante, em se tratando da Banda Sinfônica Tocando Sonhos, verifica-se que o terceiro princípio proposto por Swanwick é aplicado de maneira muito peculiar. Sobre o ensino-aprendizagem dos alunos no projeto, uma professora de música afirma que:

Eles têm aula de teoria por um mês e depois já pegam o instrumento. Em geral, eles já sabem qual instrumento querem estudar; foram pouquíssimos os alunos que mudaram de instrumento. [...] Os integrantes da banda acabam aprendendo o repertório por osmose, de ouvido. [...] Acredito que mesmo que o estudante toque meio que por osmose ou de ouvido, está sempre olhando a parte, as notas. Ele exercita a memória, audição e visão. Com isso, ele acaba aprendendo por repetição (2012).

Nota-se, em vista do depoimento dessa professora que a fluência no início e no final, como ensina Swanwick, recebe uma espécie de adaptação. A rapidez com que os alunos são apresentados à teoria musical e ao instrumento são compensados pela aprendizagem “meio que por osmose, de ouvido” como afirma a professora. Isso funciona como uma espécie de suporte ao desempenho musical, em razão de que o ensino-aprendizagem se dá de modo similar à linguagem – ouvido, articulação e leitura. Quanto à crença da professora, de que mesmo tendo aprendido a música “meio que por osmose”, nota-se que a fluência musical se dá na medida em que o aluno também sabe ler partitura, muito embora ainda não possua domínio nessa prática. O resultado é que a música soa fluida e inteligível, como foi observado nos ensaios e no concerto. Nisto, o terceiro princípio de Swanwick foi constatado e demonstrou ser perfeitamente aplicável.

Considerações finais

Fundamentado em trabalhos de campo e sob uma perspectiva holística, o método etnográfico possibilita conhecer e compreender – na medida do possível – uma comunidade nos seus mais diversos aspectos. Particularmente, uma etnografia musical proporciona outras descobertas e, por isso, busca responder perguntas que têm a ver não só com a música, mas também com questões mais gerais. Nesse caso, o olhar do observador deve ser amplo, levando em conta o todo complexo da comunidade pesquisada, seus costumes, crenças e, acima de tudo, seus objetivos mais aparentes.

Especificamente acerca da Banda Sinfônica Tocando Sonhos, nota-se que o objetivo preponderante não é a música. No entanto, alguns “aspectos musicais” são visíveis como, por exemplo, a disciplina que a configuração de um grupo sinfônico exige. Fazer música sinfônica implica em saber teoria musical, que por sua vez impõe um mínimo de dedicação, que resultará no aprendizado de algum instrumento. A assimilação dos saberes teórico-musicais também exige comparecimento a um determinado local onde são ministradas as aulas, que, por seu lado, requerem a devida atenção e respeito aos ensinamentos ministrados. Por um lado, tais determinações, subliminarmente, incutem no jovem aluno o respeito ao professor, aos colegas e à partitura; por outro, além do respeito e do cumprimento às obrigações peculiares, o trabalho em um grupo sinfônico também impõe concentração e comprometimento com o todo.

Assim, verifica-se que a música realizada pela Banda Sinfônica Tocando Sonhos reveste-se, apesar das dificuldades constatadas, de características que possibilitam sua existência enquanto organismo sinfônico. Pode-se verificar, *in loco*, esse modo de fazer música. Jovens e adolescentes, que em condições habituais para a sua realidade social, em pleno sábado à tarde, estariam ociosos – configurando-se em alvo fácil de traficantes e outros criminosos – deslocam-se das suas residências para fazer música sinfônica. Embora o repertório da banda seja eminentemente sinfônico e de caráter rebuscado, não foi presenciado qualquer ato de indisciplina quanto a essas escolhas musicais – que teoricamente são atribuições do maestro. Por sua vez, o resultado do questionário aplicado demonstra que os jovens e adolescentes do Varjão não participam da Banda apenas como uma atividade recreativa ou coisa parecida. A maioria dos respondedores demonstrou que quer mesmo é ser músico profissional. Mas a música também pode ser muito mais que apenas música ou profissão. Para uma das clarinetistas da Banda, “a música é bem mais que uma profissão, estilo de vida. É um mundo diferente de tudo, de todo o resto. Nós provamos desde os sentimentos mais sublimes aos mais angustiantes.” (2012).

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Consultoria, supervisão e revisão, Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLWELL, Richard J. Symphonic band, concert band. In: RANDEL, Don Michael. **The Harvard dictionary of music**. Fourth Edition. Chicago, Illinois: The Belknap Press of Harvard University Press, 2003.

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

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. Trad. Giovanni Cirino. Rev. Técnica André-Kees de Moraes Schouten e José Glebson Vieira. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 17, p. 237-259, 2008.

GT 2.6 – EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO SOCIAL

Música na Escola Aberta: um estudo sobre os sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS

Helena Lopes da Silva

Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG)

helopesster@gmail.com

Resumo: Esta comunicação discute alguns resultados advindos da pesquisa de doutorado intitulada “Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: Um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS”, concluída em 2009. Trata-se de um estudo de caso qualitativo que teve como objetivo principal analisar os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol. Esta escola participa do Programa *Escola Aberta* (UNESCO/MEC), que consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania para os jovens das comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. Os cruzamentos realizados entre os discursos dos participantes da pesquisa com os documentos oficiais do Programa *Escola Aberta*, analisados à luz dos conceitos de pedagogia musical (ALBAREA, 1994; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000) escola e cultura (FORQUIN, 1993, CERTEAU, 1995), revelaram a predominância de uma concepção pedagógica da música como um objeto separado dos jovens e de seus contextos socioculturais. As práticas advindas desta concepção acabaram influenciando a dinâmica de participação, motivação e envolvimento dos jovens nas atividades de música aos finais de semana.

Palavras-chave: Escola Aberta, Pedagogia Musical, Jovens

Abrir as escolas públicas durante os finais de semana, a jovens e comunidades considerados em situação de vulnerabilidade social, é parte da realidade e demanda educacional brasileira. Os debates contemporâneos acerca da situação atual e dos rumos da educação básica apontam para a necessidade de construir-se uma *escola renovada* ou uma *escola ampliada e inovadora* (ABRAMOVAY et al., 2003). Isso porque, a escola pública, concebida e mantida sob os moldes curriculares pretensamente universais, vem apresentando dados preocupantes revelados nos índices de evasão escolar e nos índices de violência nas comunidades, nos quais os jovens têm sido os principais protagonistas.

Frente a tal realidade, como proposta de valorização e ressignificação da instituição como *escola função* e não apenas como *escola endereço* (WERTHEIN, 2004), em 2000, a UNESCO²⁶ lançou, em nível nacional, o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz.

²⁶ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Dentre as ações propostas, encontra-se o Programa Escola Aberta, o qual consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como alternativa de reversão ao quadro de violência e construção de espaços de cidadania para jovens e comunidades considerados em situação de vulnerabilidade social.

Por meio da abertura das escolas em dois turnos (manhã e tarde), são oferecidas oficinas “selecionadas a partir da consulta à juventude local e mapeamento prévio de talentos [que possam atuar como oficinairos] nas escolas e nas comunidades”, levando-se em conta as peculiaridades locais e a diversidade regional de cada estado onde é implantado o referido Programa (NOLETO, 2006, p.51).

Em Porto Alegre, RS, até o ano de 2009, o Programa Escola Aberta atuava em duas frentes: Programa Escola Aberta para a Cidadania, implementado em 2003 pelo Governo e Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul; e o Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende, implementado em 2005, pela Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

No Programa Escola Aberta, a música, dentre outras atividades culturais, tem sido tomada como uma aliada para o enfrentamento dos problemas sociais que envolvem os jovens pertencentes às comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social. Frente a tal pressuposto, a presente pesquisa procurou compreender em que sentido a música poderia contribuir para o cumprimento dos objetivos propostos para o Programa Escola Aberta. Para isso, este estudo se propôs a compreender os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta. A escola escolhida para a realização da investigação, foi a Escola Aberta Chapéu do Sol, vinculada ao Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende, pertencente à rede municipal de Porto Alegre.

A escolha desta escola como *locus* da pesquisa, justificou-se pela estabilidade em que se encontrava o Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende na política pública de educação Programa Escola Aberta entre 2006 e 2007, época em que realizei a coleta de dados, e também pelo fato desta escola específica ter se revelado como um campo interessante para a realização do estudo proposto, visto a diversidade de atividades musicais nela desenvolvidas: Oficina de Produção Musical; Grupo de *Hip Hop* e Rádio Escolar.

Este estudo teve como objetivo central de pesquisa, compreender e analisar os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol através das ferramentas metodológicas de observação participante das/nas atividades musicais, entrevistas com

os participantes das oficinas de música e do Programa, e da análise dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta. Quais concepções pedagógicas e musicais estavam atreladas ao Programa Escola Aberta? Qual pedagogia musical acontecia de fato nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol?

Referencial Teórico

O referencial teórico deste estudo foi construído a partir dos conceitos de pedagogia musical (ALBAREA, 1994; PIATTI, 1994; KRAEMER, 2000) escola e cultura (FORQUIN, 1993, CERTEAU, 1995).

Piatti (1994); Albarea (1994) e Kraemer (2000) esclarecem que a pedagogia da música ou pedagogia musical é definida como conceito e como área interdisciplinar a qual pressupõe que a música em si não é o ponto focal, mas um objeto de conhecimento a serviço das diferentes necessidades humanas, em diferentes contextos. Kraemer (2000) explica:

(...) o conhecimento pedagógico-musical diz respeito a mais pessoas do que geralmente se supõe e surge em muitos lugares. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não-escolares, assim como toda a cultura musical em processo de formação. (...) Já que a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s), ela divide o seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de ‘ciências humanas’, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história (KRAEMER, 2000, p.51-52).

Nessa direção, para compreender os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol, foi preciso considerar não apenas o contexto, mas as concepções pedagógicas e musicais advindas dos discursos e das práticas musicais dos sujeitos envolvidos. Tornava-se necessário, portanto, conhecer essa comunidade, a sua história, os seus valores culturais, gostos e práticas musicais confrontando-as com os aspectos organizacionais, políticos, ideológicos e educacionais subjacentes à proposta pedagógica do Programa Escola Aberta.

Forquin (1993, p.9-10) esclarece que, independente do local onde ela aconteça, “toda educação é sempre educação de alguém por alguém” e que por isso, os conhecimentos e competências eleitos para serem transmitidos vêm necessariamente carregados e valores, crenças e concepções.

Embora o Programa Escola Aberta tenha sido concebido a partir da ideia de transformar o espaço escolar em um lugar de acolhimento e pertencimento às pessoas da comunidade, a ocupação e a apropriação dos lugares instituídos para a realização das oficinas de música, os horários de funcionamento das atividades, a permanência das pessoas no espaço, e principalmente, o controle de quem pode ou não participar das atividades, aproximava-se muito da proposta da escola regular. Além disso, a concepção de música como uma “atividade cultural” presente nos documentos e nos discursos dos dirigentes do Programa, coaduna com a análise de Forquin (1993) quando afirma que “incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação orgânica” e, que, portanto, a escola e a sociedade caracterizam-se como locais legítimos da “transmissão cultural” (p.9-10).

Portanto, o imbricamento entre os conceitos de cultura e escola, mais precisamente, o conceito de cultura escolar, possibilitou a compreensão dos sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol.

Metodologia

Decifrar o espaço Escola Aberta representou um grande desafio para alguém que – como eu – trabalhou desde o início da carreira, em escolas regulares. A hibridização, mutação, multiplicidade e efemeridade características deste espaço; eram pouco familiares para mim, uma pessoa que se constituiu também a partir de uma educação escolar.

Neste sentido, me aproximar das pessoas, ser recebida no campo empírico como pesquisadora, ouvir os discursos dos participantes acerca deste espaço e, ainda, interpretar e desconfiar de tudo o que lia, ouvia e observava, fizeram com que me sentisse como uma *outsider* na/para a comunidade e participantes da Escola Aberta Chapéu do Sol.

As observações e entrevistas foram os principais instrumentos de coleta utilizados para a realização deste estudo de caso, embora tenha fotografado e filmado grande parte das atividades musicais e gravado em áudio as produções musicais dos participantes. De fevereiro a dezembro de 2007, período da coleta de dados no campo empírico, foram realizadas vinte e duas entrevistas com os participantes da pesquisa: 14 jovens, 2icineiros de música e um icineiro de *street-dance* e 6 adultos

coordenadores do Programa e da Escola Aberta Chapéu dos Sol. Além das entrevistas, as observações e reflexões teóricas foram registradas em Diários de Campo.

As filmagens e fotografias dos ensaios, e as gravações das produções musicais dos participantes, foram transformados em DVDs e CDs, e na medida do possível, foram entregues cópias aos mesmos. Procurei – na maioria das vezes em que filmei, gravei ou fotografei – fazer com que os jovens se vissem e se escutassem imediatamente após a execução, permitindo que analisassem suas próprias produções. Estes registros tiveram um papel importante para a vida e permanência destes jovens nas atividades de música da Escola Aberta, como ilustra a entrevista realizada com B. Boy e MC:

MC: Foi assim, ó: eu mostrei o DVD que tu fez, pras gurias, e, bah, adoraram, né? (...) “Vamos fazer um fã clube!” Disseram que vão conseguir um dinheiro e vão colocar o nome do grupo na frente das camisetas: “MDR: Manos do Rap”. E que a próxima apresentação que tiver do grupo, elas já vão estar na festa. Aí eu disse pro B. Boy, e ele quase não acreditou, né?

B. Boy: É! Tá tudo melhor pra mim! É que a gente vai vendo que as pessoas vão olhando pra nós. Dá vontade de seguir em frente! Que nem a senhora! A primeira vez que a senhora apareceu [na oficina de hip-hop]: “Bah, demorou!” [gíria que significa algo positivo]. Foi a senhora, que conseguiu as coisas pra nós. Acho que foi a maior coisa que a gente já teve! Eu tava com vergonha de falar, que a senhora nos ajudou com o DVD. Embora ser assim... naquele jeito... tava ensaiando, a senhora pegou nós ensaiando [referindo-se a não estarem devidamente arrumados para a filmagem]. Mas só pelo fato de saber que a senhora gosta da gente... É muito bom! (CADERNO DE ENTREVISTAS, 17/03/2007, p. 31).

Cabe ainda ressaltar a importância dos documentos oficiais do Programa Escola Aberta os quais foram tomados como fontes para a realização deste estudo; em especial, a Proposta Pedagógica Programa Escola Aberta (TINOCO; SILVA, 2007) e as publicações da UNESCO, referentes ao Programa Abrindo Espaços.

Nestes documentos, foram considerados como elementos de análise, os pressupostos do Programa, seus principais objetivos, marcos conceituais, bem como, os resultados avaliativos das pesquisas advindos das pesquisas sobre os impactos do Programa Escola Aberta.

As fontes documentais tiveram um papel fundamental para a compreensão da estrutura física, organizacional, política e pedagógica do Programa, bem como para a

realização de uma análise crítica dos discursos e dos acontecimentos observados no campo empírico.

A Escola Aberta e as Oficinas de Música para a Comunidade Chapéu do Sol: Entre os discursos e a realidade

Dentre os principais aspectos revelados pelos dados empíricos, destacou-se a participação restrita dos jovens da comunidade nas oficinas de música. Em outras palavras, os jovens que participavam ativamente das oficinas de música eram, em sua maioria, alunos que frequentavam a Escola Municipal Chapéu do Sol, ou jovens que eram escolhidos por se adequarem a um determinado padrão de comportamento, como revelou a Coordenadora Escolar: “Os que participam das nossas oficinas não podem ter problema de disciplina durante a semana”. Portanto, o acesso às oficinas de música não era “aberto” à comunidade, mas seletivo a partir de um paradigma controlador, próprio de “um projeto que tem por base a intencionalidade educativa escolar” (FORQUIN, 1993, p.10).

Nesse sentido, os discursos dos adultos que concebiam as oficinas de música do Programa Escola Aberta, justificavam que a música, neste contexto, deveria estar a serviço de tornar os jovens “mais humanos”, pois entendiam que a música poderia funcionar como uma ferramenta eficaz para a “transformação e pacificação dos jovens em situação de vulnerabilidade social”. Como demonstraram os ditados proferidos nas entrevistas de alguns coordenadores, gestores eicineiros do Programa: “Quem canta seus males espanta”; “Nada melhor do que uma roda de violão para promover uma cultura de paz”; “Nem só de pão vive o homem”; e ainda, “Cabeça vazia, oficina do diabo”.

As atividades de música na Escola Aberta Chapéu do Sol e o conceito de Pedagogia Musical

Nos discursos do icineiro de música da Escola Aberta Chapéu do Sol e dos Gestores da UNESCO, as dificuldades para o desenvolvimento das oficinas de música estavam relacionadas com a “carência das informações técnico-musicais”; com “interesse excessivo dos jovens pelo *rap*”; com a “chuva de baixa cultura trazida pelas letras dos *funks* e *raps*”, bem como, com a “falta de tempo que pessoas em situação de

vulnerabilidade social tem para aprender música”. A “fórmula” encontrada para lidar com tais “dificuldades” é explicada pelo oficinairo de música:

(...) eu não queria ficar batendo nessa mesma tecla [referindo-se ao hip-hop], né? Eu queria trazer uma informação nova pra eles. Com esses estilos que eu conhecia, que é samba, bossa... Só que não sabia como fazer eles assimilarem essa informação, que é chata pra eles, né? (...) Então a ideia que eu tive foi misturar com a informação habitual deles e tentar unir uma coisa a outra pra misturar o samba, a bossa nova e outros estilos musicais de qualidade com a informação habitual deles: Que nem quando tu vai dar remédio pra criança: Tu vai dar xarope, tem que botar um aroma de cereja para eles gostarem, se não, tu não consegue! (CADERNO DE ENTREVISTAS, 20/08/2007, p. 199).

Já, para os jovens que participavam do Grupo de *Hip Hop* da Escola, criar letras de *rap* e ensaiar as suas músicas aos finais de semana, representava uma possibilidade de tornarem-se visíveis para si e para a sua comunidade, como revelou MV Bill:

Eu gosto de fazer música! Eu tenho um sonho desde pequeno: Virar MC! Cantor de Hip Hop! Cantar a verdade que acontece todo o dia na rua... Porque eu tenho que correr atrás dos meus sonhos, né? Escrever minhas músicas pra eu não esquecer nunca mais... (CADERNO DE ENTREVISTAS, 01/12/2007, p.137).

A fala de MV Bill representa a voz de grande parte do jovens entrevistados, para os quais o *Hip Hop* representava a possibilidade de uma vida melhor, uma opção profissional e a chance de obter sucesso e reconhecimento em sua comunidade e até mesmo na Escola através das apresentações realizadas nos eventos comemorativos da instituição e da Rede Municipal de Ensino. Outro aspecto não menos importante para os jovens entrevistados, estava relacionado com a construção e afirmação de suas identidades geracionais, socioeconômicas e de raça através do compartilhamento das escolhas e das práticas musicais oportunizadas nos ensaios do Grupo de *Hip Hop*.

Embora a Coordenadora da Escola Aberta, os Gestores da UNESCO e mesmo a própria Proposta Pedagógica do Programa afirmassem que um dos principais objetivos das oficinas era tomar e tornar o jovem em “protagonista”, participante ativo das decisões, dos ensaios e dos processos de ensino e aprendizagem musicais, havia uma necessidade explícita de controle das atividades musicais e dos próprios jovens por um adulto, por um “profissional qualificado”.

Considerações Finais

Através dos cruzamentos realizados entre os discursos dos participantes, os dados coletados no campo empírico e as fontes documentais do Programa Escola Aberta, este trabalho buscou compreender e analisar os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu dos Sol. Para tanto, foi necessário compreender as concepções pedagógicas e musicais subjacentes aos discursos dos participantes em relação às práticas realizadas durante as atividades de música que ocorriam aos finais de semana; bem como interpretar estas, em relação aos marcos conceituais da proposta pedagógica do Programa Escola Aberta. Neste sentido, embora os discursos afirmassem que a música era vista como um elemento de “inclusão social”, de “pacificação” e “elevação da autoestima”; ou ainda, fosse considerada como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do “protagonismo juvenil”, os dados revelaram que as oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol não eram um espaço de inclusão para todos os jovens da comunidade, mas para aqueles que eram vinculados à escola regular.

O Grupo de Hip Hop se configurou como a principal atividade para a maioria dos jovens participantes, muito provavelmente pelo fato deste grupo proporcionar elos com os aspectos identitários, polissêmicos e socializadores inerentes a estes jovens e a esta prática musical específica. O Grupo de Hip Hop representava uma oportunidade para estes jovens expressarem suas maneiras de ser, de estar e de ver o mundo, a sociedade e a comunidade a qual pertenciam.

Paradoxalmente, na concepção dos coordenadores e gestores do Programa, “só cantar”, compor letras e praticar *rap*, não representava um processo de aprendizagem musical legitimado, mas uma “perda de tempo” ou um “passatempo”. Na opinião deles, para aprender música existia apenas uma possibilidade, um único caminho, uma única música, o que reifica uma concepção tradicional e valorativa acerca dos processos de ensino e aprendizagem musical, associados necessariamente ao esforço, à disciplina, à leitura e escrita musical e às músicas consideradas de “qualidade”. Esta visão revela o que Piatti (1994) define como “pedagogia musical conteudista”, na qual apenas a música é o ponto focal, enquanto as pessoas e os contextos, desconsiderados.

Embora não tenha sido objeto deste estudo, foi inevitável concluir que a Escola Aberta herda da escola regular um modelo de educação que define como e o que deve ser ensinado, qual conteúdo tem valor, quem pode ensinar, como cada um deve participar e qual espaço físico pode ser ocupado para determinadas atividades. Tais

concepções claramente reificadas nos discursos e nas práticas que aconteciam nas oficinas de música da Escola, influenciaram em muitos momentos, as atitudes, os comportamentos e principalmente as atividades de criação, apreciação e execução musical dos jovens. Muitas vezes, os jovens assumiam o discurso escolarizado e politicamente correto adequado para o espaço escolar, como por exemplo, evitavam cantar ou cantavam “baixinho”, bem como escondiam as letras de *rap* ou *funks* que criavam as quais continham “palavrões”, ou fizessem alusão explícita à “violência”.

A falta de compreensão pedagógica e musical e a conseqüente desvalorização dos processos musicais dos jovens acarretavam em desistência ou falta de comprometimento destes continuarem participando dos ensaios do Grupo de *Hip Hop* e das atividades musicais da Escola Aberta.

Dentre os desafios trazidos pelos resultados desta pesquisa, destaco a necessidade dos educadores musicais compreenderem a importância das “relações entre a(s) pessoas e a(s) músicas” (KRAEMER, 2000) para a realização de uma proposta educativa e musical significativa no contexto da Escola Aberta. Para tanto, há que se articular o diálogo entre os saberes acadêmicos advindos dos cursos de licenciatura em música com os saberes dos participantes da Escola Aberta, no sentido de compreender os conhecimentos musicais dosicineiros das comunidades. Além disso, conscientizar diretores, interlocutores, gestores e coordenadores do Programa Escola Aberta sobre a legitimidade e a importância das práticas musicais dos jovens que participam das oficinas de música que lá acontecem.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALBAREA, Roberto. *Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive*. In: Piatti, Mario (org.) *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: CLUEB 1994. p. 37-60.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. *Em Pauta*. Porto Alegre v.11, n. 16/17, 2000. p. 50-75.

PIATTI, Mario. *Pedagogia della Musica: quali Basi?* In: PIATTI, Mario (org.) *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: CLUEB, 1994. p. 15-36.

SILVA, Helena Lopes da. *Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: Um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS*. TESE. Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

TINOCO, Alcione N; SILVA, Gissele A. *Programa Escola Aberta: proposta pedagógica*. Brasília: UNESCO; FNDE, MEC, Governo Federal, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf>. Acesso: 06 mar. 2008.

WERTHEIN, Jorge. *Introdução*. In: NOLETO, Marlova; CASTRO, Mary et al. (orgs.). *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2004. p.9-16.

GT 3.2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Contexto de atuação do músico popular: entre o ser músico na noite e ser professor em sala de aula de dia

Simone Lacorte Recôva
Universidade de Brasília – silacorte@gmail.com

Resumo: O objeto de estudo dessa investigação concentra-se na intersecção de experiências vividas por músicos populares em Brasília – Distrito Federal. Nas últimas décadas, devido às mudanças no mercado de trabalho do músico popular e à abertura de cursos em escolas específicas de música, é cada vez mais frequente encontrarmos ‘músicos práticos formados’ em sala de aula atuando também como professores. Diante deste contexto, a presente pesquisa em andamento tem por objetivo investigar a intersecção entre a concepção destes profissionais sobre o próprio processo de aprendizagem e a atuação destes no contexto escolar. Os dados obtidos, por meio da entrevista semiestruturada, indicam que em algumas áreas, esses profissionais tendem a reproduzir a estrutura curricular e pedagógica já pré-estabelecida da instituição na qual se inserem. Práticas comuns da aprendizagem informal como tirar música de ouvido e aprender tocando em conjunto com outros músicos mais experientes (GREEN, 2001) parecem ainda não encontrar espaço na organização da estrutura curricular das escolas específicas de música. Estes profissionais concebem que os aspectos da aprendizagem formal como leitura de partitura e de cifras, bem como o conhecimento de teoria e harmonia são aspectos fundamentais na formação do músico desde o início da aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem, músico, professor

Introdução

Aprender ouvindo, vendo e principalmente vivenciando a prática musical caracterizam-se como os principais vetores de aprendizagem baseada na prática oral (QUEIROZ, 2004). Apesar de uma ampla bibliografia (GREEN, 2000; PRASS, 2004; BARROS, 2010) abordar a importância das primeiras vivências de aprendizagem da música popular (MP) no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos, há a necessidade de ampliar os estudos e o olhar rumo à compreensão de que, nas últimas décadas, outros espaços têm contemplado o início desse tipo de aprendizagem. A abertura de cursos para o ensino da música popular em escolas específicas de música também devem ser investigados como espaços de aprendizagem inicial da MP. Neste contexto, com a abertura de mais um mercado de trabalho ‘músicos populares práticos’ buscam formação específica (técnica, graduação e pós-graduação), e passam a atuar como professores em escolas, conservatórios e universidades.

Este artigo tem por intenção investigar a atuação de músicos populares inseridos no contexto formal de uma escola técnica de música como professores no que diz respeito à concepção e intersecção de experiências pessoais vividas ao longo da vida profissional e a atuação destes como professores.

Músicos Populares e Professores

Nas últimas décadas, devido às mudanças no mercado de trabalho do músico popular (LACORTE; ALVES, 2005) e à abertura de cursos em escolas específicas de música, é cada vez mais frequente encontrarmos ‘músicos práticos formados’ em sala de aula atuando também como professores. Em busca, principalmente, de uma estabilidade financeira, com plano de carreira, salário e os benefícios de um emprego fixo, aliados à possibilidade de continuarem a se aperfeiçoar musicalmente, músicos populares se inserem também no contexto escolar formal de escolas técnicas e de ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A presença da música popular nas universidades e faculdades, em nível de graduação e de pós-graduação, não significa, entretanto, que o músico popular tenha tido o eixo principal da sua formação modificado. Grossi *et al.* (2001), por exemplo, afirmam que esses cursos ainda tendem a ser organizados segundo critérios analíticos da música clássica de tradição europeia. Fato esse retratado por Green (2000) como forte fator desmotivador para o estudo acadêmico de músicos populares. Segundo Nascimento (2003), ainda há dificuldade para as escolas e universidades de música elaborar seus currículos, do ponto de vista da preparação profissional (LACORTE, 2006).

Grossi (2003) destaca que o grande problema da profissão do músico do século XXI não está no mercado de trabalho, e sim na formação das competências desse profissional. Temáticas, como formação e emprego, produtividade e renda, espaços de atuação nos mercados de trabalho, demandas e características de cada atuação, entre outras, têm emergido nos últimos anos em encontros e discussões no âmbito da educação musical. Reestruturação de currículos, aproveitamento do tempo, relevância do conhecimento de cada indivíduo e das tradições culturais, e principalmente a inclusão das novas tecnologias, são questões abordadas nas discussões sobre a díade formação profissional e mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2001).

Pesquisa: Como eu aprendi? Como eu ensino?

“Apanhei muito, aprendi tocando, errei, acertei e assim fui aprendendo. Não tenho técnica, aprendi tocando, transpondo tudo na hora. Não sei ensinar como eu aprendi”. (Marcus, músico e professor, 32 – nome fictício)

É possível reproduzir em contexto escolar o processo de aprendizagem, bem como as dificuldades, os desafios e as oportunidades que ocorrem na vida profissional dos músicos populares? Como as escolas de música podem se aproximar da realidade do mercado de trabalho e formar profissionais com habilidades específicas para cada contexto?

É comum ouvirmos grandes músicos populares afirmarem que aprenderam de maneira ‘torta’ e ‘errada’ ou que não possuem técnica ou mesmo que não sabem música. Na concepção destes músicos, a expressão ‘saber música’, muitas vezes, equivale ao conhecimento de teoria musical, leitura e escrita de partitura. Há outros profissionais autodidatas que afirmam que os filhos irão aprender de maneira certa, isto é, em uma escola, com metodologias e técnicas corretas, sem vícios e principalmente aprenderão a ler e escrever partitura desde o início (LACORTE, 2006). Diante desses pontos de vista, questiona-se: Qual é a maneira correta para se formar um músico popular? Há somente uma? Qual é o papel do ensino formal? Qual é o papel das práticas fora da escola? O músico popular, agora professor da escola formal, influenciará na estrutura e organização curricular dos cursos de música popular? Qual o grau de envolvimento pedagógico destes profissionais dentro da escola?

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter comparativo (GARRIDO, 1986). O problema básico da pesquisa é fazer emergir a partir dos relatos dos processos de aprendizagem e da observação da atuação dos participantes como docentes uma análise comparativa entre o formar-se músico e o formador de músico. Assim, utilizando-se da técnica da entrevista semiestruturada, foi estabelecido um roteiro de seis questões com o intuito de conhecer a formação inicial destes profissionais e a atuação deles como docentes de uma escola técnica. Os participantes, que serão entrevistados, são músicos populares que atuam profissionalmente em Brasília em bares, casas noturnas, *shoppings*, ou como músicos independentes (*free lancers*) e paralelamente são professores de música efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os entrevistados foram selecionados a partir de alguns

critérios básicos. O primeiro partiu da escolha do músico pelo instrumento – foram selecionados dois violonistas (populares), dois guitarristas, dois baixistas, dois tecladistas, dois bateristas. Essa escolha deveu-se ao fato de esses instrumentos constituírem um agrupamento muito comum na música popular. Acrescenta-se ao critério da escolha pelo instrumento, o número de participantes, ou seja, foram escolhidos dois professores de cada área instrumental para representarem os participantes da pesquisa com o intuito de ‘ouvir’ e observar mais de uma voz e assim embasar a pesquisa com diferentes experiências. Outro critério foi o reconhecimento profissional desses instrumentistas no meio musical de Brasília (apresentam-se com músicos da cidade e com músicos reconhecidos nacional e internacionalmente), além de serem professores de uma escola técnica da SEEDF, isto é com graduação em Licenciatura. Além da entrevista, será utilizada também a observação de duas aulas de cada professor. Dessa maneira, a partir dos dados poder-se-á realizar uma análise comparativa entre o aprender e o ensinar MP.

Piloto

Os dados obtidos, por meio da entrevista piloto, indicam que em algumas áreas, esses profissionais tendem a reproduzir a estrutura curricular e pedagógica já pré-estabelecida da instituição na qual se inserem. Práticas comuns da aprendizagem informal como tirar música de ouvido e aprender tocando em conjunto com outros músicos mais experientes (GREEN, 2001) parecem ainda não encontrar espaço na organização da estrutura curricular escolar nos anos iniciais em alguns instrumentos. Estes profissionais concebem que os aspectos da aprendizagem formal como leitura de partitura e de cifras, bem como o conhecimento de teoria e harmonia são aspectos fundamentais na formação do músico desde o início da aprendizagem. Parece que a escola técnica ainda não consegue reproduzir os diferentes contextos do mercado de trabalho. Mesmo dentro da estrutura curricular dos cursos de música popular, há uma hierarquia de conteúdos e gêneros academicamente aceitos, como por exemplo, o Jazz e a Bossa Nova.

Barros (2010) destaca que embora os conteúdos da música popular venham sendo incluídos nas instituições de música do Brasil, principalmente na forma de repertório, quase nada mudou em relação aos métodos de ensino. Feichas (2006) esclarece que a estrutura curricular no país dos cursos de MP ainda estabelece uma hierarquia de saberes musicais, na qual a escrita, leitura e teoria da música, como

estratégias de ensino advindas da música de tradição europeia, são enfatizadas. Conhecimentos da experiência informal como ‘tirar música de ouvido’, criar e compor nos moldes de aprendizagem da música popular são, na maioria das vezes, ignorados.

Os cursos de música popular no país têm enfatizado a formação do instrumentista, com valorização no desenvolvimento das habilidades técnicas, de leitura e de conhecimento do repertório. A questão do repertório da música popular é especialmente importante. Como tratado por Queiroz (2009), no país há ampla e variada lista de estilos na música popular, como samba, baião, *rock*, pop, maracatu, *jazz*, frevo, sertanejo, vanerão, salsa, e outros. No entanto o repertório escolhido para se trabalhar nos cursos técnicos e de graduação do Brasil é seletivo, sendo frequentemente enfatizados os gêneros de *jazz* e bossa-nova. Outros gêneros como *rap*, *heavy metal*, *funk*, e mesmo o samba (um dos gêneros musicais brasileiros mais populares no exterior), não encontram muito espaço na estrutura curricular de música popular. Queiroz (2009) destaca que, ao contrário do que ocorre no ensino de muitos instrumentos musicais e do próprio Canto Erudito, não há formas (metodologias de ensino, procedimentos, escolas, métodos, convenções, etc.) que sejam consagradas pelo uso e pelo tempo que possam servir de referência a aquele que ensina música popular. Segundo o autor, há uma carência de referências e uma abundância de autodidatismos e empiricismos (p.26). Talvez por este fato, estilos como o *jazz* e a bossa nova sejam os principais pilares do ensino da música popular no país no ensino técnico e superior. A sistematização do ensino da história, da harmonia e da improvisação e principalmente, a grande oferta de publicações estrangeiras (principalmente americanas) e gravações possibilitam a implementação e formalização do ensino destes estilos. É importante destacar que a entrevista piloto foi realizada com um professor representante do núcleo de música popular da escola técnica em questão e ainda não foi possível a realização da observação.

A intersecção será realizada a partir dos dois instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, na qual o professor relatará como aprendeu e posteriormente à observação, ou seja, como o professor ensina. Aspectos da organização curricular de cada área/instrumento também serão analisados.

Considerações Finais

O ensino-aprendizagem da música popular sofreu grandes modificações nos últimos anos. Apesar de a MP estar inserida no contexto formal, as discussões e reflexões pedagógicas direcionadas à realidade escolar e estruturação dos cursos de música popular ainda fazem-se necessárias. Ao contrário dos cenários de instituições formais de ensino, o músico popular, hoje professor, teve uma formação com base na aprendizagem oral e quase não conviveu com estruturas do ensino formal como elaboração de currículos, avaliações teóricas, notas e menções. A experiência social foi (e ainda é) a base do aprendizado da MP.

No entanto, estudos acerca da aprendizagem musical formal, informal e não formal, suas especificidades, interseções e/ou conexões, tem sido crescente nos últimos anos. As pesquisas sobre as práticas de aprendizagem dos músicos populares têm oferecido respostas importantes para estas questões (JAFFURS, 2004; FOLKESTAD, 2006). Trabalhos como os de Green (2001), Lebler (2007), Finney e Philpott (2010), e, no Brasil, Souza (2000), Oliveira (2001), Arroyo *et al*(2000), Grossi (2007; 2009), e Grossi e Lacorte (2010), entre outros autores, vêm examinando a natureza das práticas, posturas e valores na aprendizagem informal dos músicos populares, sua aplicação e contextualização na escola de educação básica, e a preparação de professores de música para trabalharem com modelos pedagógicos emergentes como aqueles envolvendo a música popular e os princípios envolvidos na aprendizagem dos músicos populares. Esses mesmos estudos também podem contribuir para a ampliação, organização e sistematização da MP nas escolas específicas e técnicas de música.

Referências

- ARROYO, Margarete; FARIA, J. R.; TEIXEIRA, C. C.; DEBS, D.; ROSA, A. C.; MELO, L. R.; SANTOS, R. C.; PEREIRA, M. R. S.; MARQUES, D. N.; BORGES, R. F.. Transitando entre o formal e o informal: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2000, Londrina. Anais do 7º. Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2000, p. 77-90.
- BARROS, Maria de Lima. Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores do Distrito Federal, 2010. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- FEICHAS, Heloisa. Informal Music Learning in Brazilian Higher Education. Tese de Doutorado em Educação Musical. Institute of Education, University of London, 2006.
- FINNEY, J., & PHILPOT, C. Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education*, 27(1), 2010,7-19.
- FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, vol. 23, nº 2, pp.135-145, 2006.
- GARRIDO, J. L. G. Fundamentos de Educacion comparada.2. ed.. Madrid: Editorial Dykinson, 1986.
- GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, p. 65-80, 2000.
- _____. How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education. London: London University, Institute of Education, Ashgate Publishing Limited, 2001.
- GROSSI, Cristina S. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, mar. 2003.
- _____. Formação superior e mundo do trabalho em música no Distrito Federal – uma perspectiva docente. In: XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2004, Rio de Janeiro. A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção. Rio de Janeiro: CBM/CEU e UNIRIO, 2004. v. 13. p. 243-250.
- _____. Educação musical e o ensino da música popular - considerações sobre os significados advindos das práticas musicais na perspectiva de Lucy Green. In: VII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM e V Simpósio sobre o Ensino Musical, 2007, Cuiabá. Anais do VII Encontro Centro-Oeste da ABEM e V Simpósio sobre o Ensino da Música. Cuiabá: UFMT, 2007. v. 5. p. 33-39.
- _____. Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto-piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio. In: XIX

Congresso da ANPPOM, 2009, Curitiba. Anais do XIX Congresso da ANPPOM. Curitiba: UFPR, 2009. v. 19. p. 22-25.

GROSSI, Cristina S. ; LACORTE, Simone . Aprendizagem informal na educação musical : avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola de ensino médio de Brasília. In: XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 2010, Goiânia. Anais do XIX Congresso Anual da ABEM. Goiânia: UFGO, 2010. v. 19. p. 437-444.

GROSSI, C. S.; SCHMIDT, L. A. ; SANTOS, T. M. ; CORREA, L. P. Música popular na percepção musical. In: X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2001, Uberlândia. Anais da ABEM. Porto Alegre: Marcavisual, 2001. v. X. p. 60-64.

JAFFURS, S. E. The Impact of Informal Music Learning Practices in the Classroom, or How I Learned How to Teach from a Garage Band. *International Journal of Music Education*, 2004, p.189-200.

LACORTE, Simone Recôva ; ALVES, D. B. . As novas tecnologias e as implicações no mercado de trabalho e na formação do músico popular no Brasil. In: Encuentro Latinoamericano de Educación Musical Acción e Investigación Musical, 2005, Santiago - Chile. 5to. Encuentro Latinoamericano de Educación Musical Acción e Investigación Musical. Santiago: UNiversidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2005. v. 5. p. 132-136.

_____. (2006). Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos? *Master's dissertation* – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

LEBRER, D. Student-as-Master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 2007 - 205. Disponível em: <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/205>. Acesso em: 28/06/2010.

NASCIMENTO, S. A. Educação profissional – novos paradigmas, novas práticas. *Revista ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 69-74, mar. 2003.

OLIVEIRA, A. Música na Escola Brasileira. Frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical. Porto Alegre: Anais da ABEM, 2001.

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

QUEIROZ, Alexei. A. (2009). Canto Popular; pensamentos e procedimentos de ensino na UNICAMP. *Dissertação (Mestrado em Música)* – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Campinas, Campinas.

QUEIROZ, L. R. S. Transmissão musical informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem da música. In: XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Anais da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

SOUZA, J.V. (Org). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: CORAG, 2000.

Entre currículo e pedagogia: o lugar da experiência dos alunos

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – marcus.ufms@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta uma discussão sobre o lugar da experiência dos alunos na construção curricular. Nesta perspectiva, fundamenta-se na distinção apresentada por Young (2011) entre currículo e pedagogia, esclarecendo sobre as fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano em música. O texto aborda também uma reflexão sobre qual música deve ser ensinada nas escolas, considerando as diferentes correntes filosóficas que vêm apresentado justificativas para a inclusão da música como disciplina escolar. Por fim, considera a proposta curricular de França (2006) para o trabalho com a música como uma importante contribuição para a área, elegendo como pilares da construção curricular os conceitos fundantes – material sonoro, caráter expressivo e forma – articulados nas três modalidades ativas do fazer musical – criação, apreciação e performance.

Palavras-chave: currículo, pedagogia, música.

Notas Introdutórias

Apesar de aprovada há cerca de quatro anos, a Lei N. 11769/2008 ainda se apresenta como um atual tema para reflexões sobre o ensino da música no Brasil – quer nas escolas de educação básica, quer nos cursos de Licenciatura em Música.

A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares representa um importante passo em direção à democratização do acesso à música, mas é apenas o primeiro passo. É fundamental pensarmos em estratégias de implementação desta obrigatoriedade frente ao cenário desafiador com o qual nos deparamos hoje: falta de espaços adequados, falta de verbas para aquisição de materiais, falta de profissionais dispostos a encarar o desafio e o relativo desinteresse dos poderes públicos na abertura de concursos para especialistas na área.

Pensar na estruturação de um currículo para a música me parece central neste processo, pois, o currículo escrito nos proporciona um mapa do terreno – sujeito a modificações – que se constitui, segundo Goodson (1999) como um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

Sendo o currículo um testemunho daquilo que acreditamos ser importante que os nossos jovens aprendam, é fundamental perceber que o currículo é sempre uma

seleção interessada de conhecimentos, que transmite visões particulares e interessadas daquilo que é considerado conhecimento válido (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo central refletir sobre o currículo para o ensino de música – na educação básica e seus reflexos no ensino superior. As reflexões norteiam-se pelo seguinte questionamento: de que música estamos falando? E o que estamos entendendo como “conhecimento musical”?

Qual música? E por quê?

A Lei n. 11769/2008 não dá à música o caráter de disciplina, mas de conteúdo obrigatório. Neste sentido, é importante que ocupemos todos os espaços abertos na escola: seja dentro da disciplina Arte ou em projetos no contraturno. Contudo, é preciso ter em mente o plano de alçar a música ao status de disciplina curricular e, para isto, é fundamental a estruturação curricular dos conhecimentos musicais.

Young (2011, p. 609) afirma que, atualmente, a ênfase das políticas curriculares recai sobre os aprendizes, “seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências” e, sobretudo, “em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade”.

Muito tem se discutido sobre a multiculturalidade no ensino de música (LAZZARIN, 2006; QUEIROZ, 2004) e a relevância da experiência musical que os estudantes trazem para a escola. Neste texto, gostaria de propor uma discussão do lugar que esta experiência prévia na seleção curricular para a música, transpondo para a educação musical as reflexões de Young (2011).

Em primeiro lugar, é relevante considerar as diferentes justificativas que têm sido dadas para a inclusão da música como disciplina escolar. Muitos têm enfatizado os benefícios que o envolvimento com música traz para o desenvolvimento dos estudantes: coordenação motora, memória, inteligência lógico-matemática, encorajamento da auto-disciplina, escape das emoções reprimidas, entre outros. A música passa a ser compreendida como ferramenta para atingir objetivos externos a ela, como recurso educacional. Esta corrente, bastante presente nos discursos oficiais das Redes Municipais e Estaduais de Educação, é chamada de “referencialista” por Reimer (1970).

Entretanto, estas justificativas podem ser aplicadas a outras formas artísticas e também a atividades esportivas. A natureza da música não é contemplada, o valor e o significado musical são vistos como externos à própria música.

De outro lado, o “formalismo” advoga que o significado e o valor da música e, portanto, da experiência musical são encontrados em suas qualidades internas. A experiência artística é tida como puramente intelectual e as referências externas são consideradas totalmente irrelevantes – apesar de não serem negadas (REIMER, 1970). Assim, o que interessa na música é o requintamento das relações formais e a experiência incomparável que essas podem dar.

Esta tendência estética acaba por conduzir a outro extremo, e corremos o risco de isolar os elementos formais da obra de arte de seu contexto sócio-cultural. A música passa a ser encarada como absoluta, universal e autônoma – como nos alerta Green (2003). Estes são valores atribuídos, geralmente, à música erudita; e são utilizados como justificativa para sua escolha como conhecimento oficial em música.

Desta forma, a música que faz parte do cotidiano dos estudantes – tanto da escola básica como do ensino superior – é desvalorizada e, por vezes, excluída do currículo. Denardi (2006) e Kleber (2000), por exemplo, denunciam a concepção do currículo das licenciaturas em música como neutros e ideais, baseados em modelos estéticos europeus dos séculos passados, com pouca articulação com a realidade brasileira contemporânea.

Em contraposição a isso, Reimer (1970) propõe uma filosofia da educação musical orientada pelo “expressionismo absoluto”, em que aspectos do referencialismo e formalismo são considerados sem se constituir, entretanto, em uma mera combinação dos dois.

De acordo com o expressionismo absoluto, os significados intrínseco e referencial da obra de arte podem coexistir: são consideradas tanto as qualidades inerentes da obra artística quanto as influências sócio-culturais que a envolvem e que muitas vezes determinam a natureza da experiência proporcionada pela mesma.

Lucy Green (1988) trabalha com estas dimensões do significado musical: inerente e delineado e em estudos recentes (GREEN, 2008) tem provado como o trabalho considerando estas dimensões tem contribuído para o êxito da educação musical.

Ao considerarmos a música como inserida em complexidades sócio-culturais, e sendo por elas determinada, assumimos que o conhecimento musical não pode se pautar exclusivamente na música erudita.

O conhecimento musical a ser trabalhado nas escolas não pode se resumir, também, ao letramento musical, à decifração do código musical. E a educação musical não pode ser encarada como uma doutrinação do gosto dos estudantes.

Logo, é preciso levar em consideração o discurso musical dos alunos (SWANWICK, 2003), possibilitando a compreensão das práticas musicais nas quais eles estão envolvidos – sejam elas midiáticas, folclóricas ou eruditas.

Mas o que significa “levar em consideração o discurso musical dos alunos”? Com certeza não podemos interpretar este princípio de um “ensino de música mais musical” (SWANWICK, 2003) como um apelo para a construção curricular em torno dos conhecimentos cotidianos dos nossos alunos. Isto porque a escola deve permitir aos alunos o contato com o conhecimento que eles não têm acesso em sua vida extra-escolar, ao mesmo tempo que deve oferecer ferramentas para refletir – e portanto poder olhar com criticidade – sobre suas práticas musicais cotidianas.

A fronteira entre conhecimento musical escolar e conhecimento musical cotidiano tem se mostrado um problema nas aulas de música e na seleção curricular. Desta forma, volta à tona a questão inicial apresentada neste texto: de que música estamos tratando e o que estamos compreendendo como conhecimento musical?

Do currículo e do conhecimento musical

Young (2011, p. 612) nos adverte que é fundamental compreender as escolhas curriculares como maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Para lançar luz à questão que envolve o lugar das experiências cotidianas no processo educativo, o autor trabalha com “currículo” e “pedagogia” como conceitos distintos que se referem às responsabilidades também distintas, mas interdependentes, de formuladores de currículo e de professores, respectivamente:

Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos. (YOUNG, 2011, p. 613)

Para Young (2011), o fato de se incluir a experiência dos alunos em um currículo “mais motivador” obscurece a distinção currículo/pedagogia e, assim, os papéis dos formuladores de currículo e professores. O autor afirma que os professores têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola: isto integra os recursos pedagógicos que os professores têm para mobilizar os estudantes, constituindo a base para que estes se tornem aprendizes ativos. O que não quer dizer que estas experiências devam ser inseridas no currículo.

O currículo voltado para o ensino musical deve centrar-se, portanto, naquilo que consideramos conhecimento musical válido e não na música que consideramos mais apropriada. Música e conhecimento musical não podem ser vistos como sinônimos. Selecionar o conhecimento musical oficial não corresponde, portanto, à seleção do repertório musical. Não é tarefa do currículo, portanto, responder à questão “que música?” – embora a resposta a esta pergunta tenha sido determinante para as seleções curriculares.

Da mesma forma, o conhecimento oficial não pode ser entendido como um tipo exclusivo de música: a música erudita notada. A função da educação musical nas escolas não é criar público e músicos para as salas de concerto – apenas.

O que é, então, “conhecimento musical”?

Ao encarar a finalidade do currículo como sendo a de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, Young (2011) assume que este desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos e habilidades. Isso significa, portanto, que o currículo deve ser baseado em conceitos:

Tentativas de incluir as experiências dos alunos em um currículo “mais motivador” obscurecem a distinção currículo/pedagogia e os papéis muito diferentes de formuladores de currículo e professores. Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. (...) Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo. (YOUNG, 2011, p. 614)

Esta premissa faz com que a escola passe a ser vista como um local onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiências”. Neste caso, as disciplinas são as ferramentas que os professores dispõem para auxiliar os alunos a passarem da experiência a formas mais elevadas de

pensamento. Disciplinas, portanto, reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de conceitos sistematicamente organizados (YOUNG, 2011, p. 614).

O autor mostra que esses conceitos, muitas vezes, têm referentes fora da escola. Na aula de música, podemos utilizar músicas da mídia, do cotidiano dos alunos, como referentes para a apreensão de conceitos. Entretanto, o relacionamento dos alunos com estas músicas como um conceito devem ser diferentes de seu relacionamento com a experiência que eles têm com esta música em seu cotidiano, fora da escola.

O relacionamento com a música fora da escola é uma experiência. Esta mesma música utilizada para a apreensão de conceitos é um “objeto de pensamento”. Envolver-se com a música como “objeto de pensamento” propicia ao aluno ir além de sua experiência cotidiana, envolvendo-se com processos de pensamento diferentes dos utilizados no dia-a-dia.

A música na escola deve permitir aos alunos um envolvimento com as formas de se pensar a música. O currículo da música na escola deve ser construído tendo em vista os conceitos centrais à música enquanto área de conhecimento. O professor deve levar em consideração o discurso dos alunos de forma a conduzi-los a passar da experiência para os conceitos.

França (2006) propõe uma matriz curricular experimental que envolve os conceitos fundantes da disciplina música vivenciados e experimentados a partir da integração entre modalidades centrais do fazer musical ativo: composição, apreciação e performance.

A autora chama de conceitos fundantes as dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo e forma (SWANWICK, 1994). França (2006), pela centralidade que estes conceitos assumem na literatura contemporânea, entende que eles podem ser considerados os pilares de uma proposta curricular.

Nesta perspectiva, não se deve resumir o currículo aos tradicionais “parâmetros” musicais (altura, duração, timbre, intensidade), fazendo deles “ponto de partida e chegada de um trabalho de percepção, raramente *musical*” (FRANÇA, 2006, p. 70).

O trabalho com música nas escolas deve conduzir os alunos à compreensão das transformações metafóricas que envolvem os conceitos fundantes da disciplina:

Materiais sonoros são organizados em gestos (motivos ou frases) que incorporam diferentes nuances de caráter expressivo. Este é determinado por escolhas no que tange a registros, intervalos, forma e tamanho das frases, andamento, agógica, articulação, métrica, textura e outros (...). Essas escolhas implicam mudanças de clima, atmosfera, emoção ou impressão. Tais motivos são então organizados em estruturas através dos mecanismos de repetição ou contraste e seus derivados. Os gestos expressivos se encadeiam com outros gestos, estabelecendo relações de monotonia ou expectativa por meio de variações, contrastes, superposições e simultaneidades, que determinam a articulação estrutural da peça. (FRANÇA, 2006, p. 70)

Os conceitos fundantes propostos por França (2006), experimentados neste nível, conduzirão os alunos à compreensão do valor simbólico da música a nível individual e coletivo.

É claro que os professores devem conduzir a apreensão destes conceitos a partir da experiência musical, mas é essencial que os alunos transcendam a experiência e se envolvam com a música como “objeto de pensamento”.

Pensando no currículo a partir dos conceitos fundantes, e levando em consideração as reflexões propostas por Young (2011), percebemos que a aula de música não pode se restringir também a uma série de experiências, mas o professor precisa fazer os alunos a pensarem a música, a refletirem sobre estas experiências elaborando conceitos musicais.

Notas finais

Procuramos, ao longo deste texto, tecer considerações sobre a seleção curricular para o ensino de música nas escolas. Na reflexão sobre a questão do conhecimento musical válido, concluímos – como Penna (2010) já vem indicando em seus trabalhos – que os professores devem trabalhar com músicas, no plural. Portanto, não cabe ao currículo determinar o repertório a ser trabalhado em sala de aula, mas os conceitos a que se referem à disciplina em questão.

Assim, a escolha do repertório cabe ao professor, que deve sim levar em consideração o discurso musical de seus alunos. Entretanto, “levar em consideração” não significa “limitar-se” a este discurso musical.

Os conceitos centrais para a construção do currículo em música – materiais sonoros, caráter expressivo e forma – já vinham sendo apontados por França (2006),

mas, em nossa opinião, não tiveram a repercussão merecida nas discussões sobre a construção de propostas curriculares de música.

Estas discussões centraram-se muito em aspectos da pedagogia musical, próprias da atividade dos professores, e pouco na questão do conhecimento musical, atribuição dos formuladores do currículo.

Argumentamos que a construção curricular é fundamental para a consolidação da música na escola básica brasileira. Mais importante do que definir com qual música os professores devem trabalhar com seus alunos, é reconhecer os conceitos centrais que estruturam o currículo musical.

Ao orientarmos nossas ações para a compreensão do valor da música como discurso simbólico, perceberemos que há muito mais o que fazer com os alunos em termos de música do que simplesmente reforçar ou doutrinar seu gosto musical.

É preciso, portanto, encarar a música como “objeto de pensamento” e não como mera experiência educativa. A experiência pode ser o caminho para a aquisição de conceitos musicais, mas o professor não pode parar por aí.

Isto influencia sobremaneira a formação de professores para o trabalho com a música nas escolas: também as licenciaturas em música não podem eleger determinado tipo de música como conhecimento oficial. É fundamental que os futuros professores tenham contato com todas as possibilidades para promover o contato de seus alunos com os conceitos fundantes da disciplina.

Para tal, professores e elaboradores de currículos precisam encarar a música como um fenômeno social, dotada de valores intrínsecos e delineados. A construção curricular deve considerar ambos significados musicais, encarando-os como objetos de reflexão que conduzem o aluno à compreensão musical.

O objetivo da música na escola deve ser este: conduzir os alunos à compreensão musical, ao envolvimento consciente e ativo com a música como discurso simbólico. É um objetivo bem mais digno do que adestrar gostos ou construir públicos para si.

Referências

- DENARDI, Cristiane. *A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da EMBAP (1961 – 1996)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, 2006.
- GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª. Edição, 1999.
- GREEN, Lucy. *Music on deaf ears – Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- _____. *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*. In: *International Journal of Music Education*. Vol. 24(2), p. 101 – 118, 2006.
- KLEBER, Magali Oliveira. *Teorias Curriculares e suas implicações no Ensino Superior de Música: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música). São Paulo, Universidade do Estado de São Paulo, 2000.
- LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 125-131, 2006.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical na defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.
- REIMER, Benett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

Música na Educação Infantil em Brasília: um mapeamento sobre a formação de professores que trabalham com o conteúdo Música

Larissa Rosa Antunes

Universidade Brasília – larissarosa.musica@gmail.com

Resumo: O ensino de música obrigatório para a Educação Básica tem gerado discussões, principalmente em relação ao profissional que ensina e o que ele irá ensinar. Essa discussão é recorrente na Educação Infantil. Pesquisas acadêmicas sobre o assunto revelam tanto a presença de profissionais de música na Educação Infantil quanto a capacitação musical de professores de Educação Infantil. Para analisar esse cenário, este artigo apresenta um recorde de pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com o conteúdo Música na Educação Infantil na cidade de Brasília. Na pesquisa é utilizado o método survey com coleta de dados por meio de questionário auto administrado. Espera-se que os resultados possam contribuir para a formação inicial e continuada de professores de música e pedagogos.

Palavras-chave: Música, Educação infantil, Formação de professores.

Introdução

Fazendo música, as crianças também pensam sobre música, com base em sua própria experiência (BRITO, 2003).

A epígrafe apresenta a criança como um indivíduo que ao fazer música, é estimulado e constrói conhecimentos musicais. Pode-se observar que o texto revela uma concepção de criança ativa que interage com o mundo a seu redor, experimentando-o e aprendendo. Nas palavras de Corsaro (2009, p. 31), “as crianças não só reproduzem o que vivem, mas fazem a sua interpretação”. Assim, ao considerarmos a criança como ser ativo, devemos refletir sobre a maneira como nos relacionamos com ela e sobre o seu processo educativo (GOMES, 2009). Essa preocupação pode ser observada nos documentos legais referentes à Educação Infantil (BRASIL, 1996; 1998a; 1998b; 1998c; 2009; 2010). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se a crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996).

A epígrafe ao abordar o fazer música nos remete a uma concepção de aprendizagem musical que parte da prática e da experiência individual para depois se

pensar a prática e seus conceitos teóricos. Segundo Brito, a música é uma linguagem que se constrói continuamente tendo como base vivências e reflexões orientadas, em que o perceber, o sentir, o imitar, o criar e o refletir se complementam (BRITO, 2003). Nessa mesma perspectiva, o pesquisador Swanwick defende princípios semelhantes para o desenvolvimento musical em que devem ser considerados: a experiência musical direta, o respeito ao discurso musical dos alunos; e a integração das atividades de compor, ouvir e executar (SWANWICK, 1993, 2003).

Essas ideias e princípios têm orientado propostas pedagógico-musicais para a inserção da música como conteúdo curricular na Educação Básica. Porém, com relação à música na Educação Infantil outras questões emergem, especialmente sobre quem é o profissional que irá trabalhar esse conteúdo. Essa temática tem sido discutida nas pesquisas acadêmicas da área. Os estudos abordam tanto a presença de profissionais de música que atuam nesse ambiente educacional (GOMES, 2011; MARQUES, 2011) quanto a capacitação musical de professores de Educação Infantil (BELLOCHIO, 2003, 2008; FIGUEIREDO, 2004, 2005). Apesar da oferta de trabalho para professores de música na Educação Infantil, esse contexto educacional é reconhecido como espaço de atuação do pedagogo. Contudo, em Brasília, as escolas particulares, principalmente, têm contratado profissionais de música para desenvolverem atividades musicais na escola. Atualmente, não há dados sobre quantos profissionais estão atuando nesse nível de escolaridade ou sobre sua formação ou sobre as atividades que desenvolvem na escola. Essa situação nos levou a questionar sobre quem é o professor e o que faz na escola. Esse questionamento orienta pesquisa de mestrado em andamento que pretende investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com o conteúdo Música na Educação Infantil. Abordando especificamente a Educação Infantil como a etapa educacional em discussão, esta comunicação apresenta a proposta de pesquisa e dados parciais referentes à sondagem realizada inicialmente para verificar a presença de profissionais contratados para trabalhar o conteúdo Música na Educação Infantil na cidade de Brasília.

A Música na Educação Infantil

A obrigatoriedade da música como conteúdo curricular na Educação Básica tem estimulado discussões sobre seu ensino e aprendizagem na escola. No entanto, é importante ressaltar que a música faz parte do contexto escolar desenvolvendo várias

funções: formação estética, expressão emocional, agente socializador, transformador cultural, elemento integrador de outros componentes curriculares. No caso da Educação Infantil ela é recurso utilizado para desenvolver diferentes conhecimentos e habilidades, sendo considerada relevante para o desenvolvimento integral do bebê e da criança em idade pré-escolar (BRASIL, 1998, 2009, 2010). As pesquisas em educação musical têm enfatizado essa importância. Ilari (2002) e Beyer (1996), por exemplo, investigaram os processos cognitivos envolvidos na interação de crianças com a música. Ilari (2002), ao investigar as produções sobre a percepção e cognição musical de bebês com até um ano de idade verifica que, além do aumento das pesquisas experimentais sobre o assunto, os bebês são considerados como ouvintes ativos, mostrando-se sofisticados desde muito pequenos. Já Beyer (1996), ao analisar o desenvolvimento da construção do discurso musical das crianças demonstra a relação entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento oral e gestual da criança. Esses estudos demonstram a aquisição de conhecimentos musicais pelas crianças e a relevância do desenvolvimento musical para a formação das crianças.

Como consequência, esses estudos sobre o desenvolvimento musical e cognitivo de crianças têm estimulado a elaboração e realização de projetos musicais destinados à faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Nas instituições de Ensino Superior - UFRGS, UFSCar, UFBA, UFMG, UFPR e UnB – há projetos de musicalização infantil, refletindo o interesse de pesquisadores e docentes no desenvolvimento de pesquisas e na formação de professores para atender esse público (MATEIRO, 2011).

Na Universidade de Brasília, o projeto “Música para Crianças” reflete essa realidade. O projeto oferece oficinas de músicas para crianças de zero a doze anos de idade e desenvolve pesquisa sobre as interações sociais de criança e a aprendizagem musical. Na prática, esse curso tem capacitado professores de música para atuar na Educação Infantil (FREIRE, 2008, p.7). A dimensão e repercussão desse curso na cidade têm estimulado a inserção de professores de música em escolas particulares de Educação Infantil na cidade (MARQUES, 2011). Para as escolas particulares pode-se observar ofertas de emprego em sites na internet (Quadro 1), enquanto a rede pública oferece ao pedagogo, por meio de concurso público, vagas de docência na Educação Infantil.

QUADRO 1 – Exemplos de oferta de emprego para professores de música trabalharem na Educação Infantil

Vaga para: PROFESSOR DE MÚSICA Dados da vaga: • Ministrar aulas de música para crianças de 2 a 5 anos , preparar as aulas, formar coral infantil e demais atividades da função. <ul style="list-style-type: none">• Desejável experiência na função.• Ensino Superior completo em Música
Vaga para: PROFESSOR DE MÚSICA Dados da vaga: • Ministrar aulas de música para crianças de 2 a 5 anos . Propor atividades com a música. Realizar projetos, brincadeiras e afins. <ul style="list-style-type: none">• Experiência como professor com educação infantil.• Ensino Superior completo na área de música.• Certificado de conclusão de curso

Fonte: Catho Online – Empregos

Conforme apontam as pesquisas, a presença do licenciado em música na Educação Infantil é uma exigência pontual e restrita a alguns estados da federação, como em Natal-RN e Vitória (ES). A presença ou não desse profissional na Educação Infantil tem suscitado três perspectivas de debates: 1) capacitação musical do pedagogo²⁷, 2) atuação do professor de música; e 3) trabalho colaborativo entre pedagogos e professores de música.

Ainda que a capacitação musical dos pedagogos seja tema de pesquisa para Bellochio (2003, 2008) e Figueiredo (2004, 2005), a aprovação da Lei nº 11.769/2008 tem contribuído para a valorização da música na escola o que tem estimulado atuação de professores de música na Educação Infantil, com ou sem qualificação pedagógico-musical. Gomes (2011) em sua pesquisa discute as concepções e práticas de professores de música que atuam na Educação Infantil na cidade de Natal. Como dito, a legislação municipal em Natal reconhece a Educação Infantil como ambiente de trabalho para professores de música, o que justifica a importância da pesquisa para as políticas locais de contratação e formação docente. Em Brasília, Marques discute a ação pedagógico-musical de uma professora de música que atua na Educação Infantil. Sua pesquisa revela as contribuições desse professor para o desenvolvimento musical da criança e apresenta três possibilidades de sua atuação na Educação Infantil: colaborativa, individual e conjunta (MARQUES, 2011, p. 68-71).

²⁷ Os pedagogos, formados nos cursos de pedagogia, também chamados de generalistas, unidocentes, tem a Educação Infantil com um dos campos de atuação profissional. Os pedagogos são os professores que trabalham com conteúdos de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento, sendo responsáveis pela educação integradora, sem fragmentações curriculares. (FIGUEIREDO, 2004).

A presença e a procura por professores de música pelas escolas de Brasília influenciaram esta pesquisa cujo objetivo geral é investigar a formação e a atuação de profissionais que estão sendo contratados para trabalhar o conteúdo Música na Educação Infantil. Mais especificamente pretende-se: 1) mapear a formação musical e pedagógica desses profissionais; 2) mapear as características de sua atuação (atividades, objetivos, conteúdos e repertório musicais); e 3) identificar os conhecimentos considerados necessários para desenvolver o conteúdo música na Educação Infantil.

A Educação Infantil em Brasília

Os objetivos apresentados apontam para um estudo exploratório e descritivo sobre a contratação de professores de música para a Educação Infantil. Esse tipo de levantamento é adequado ao método *survey*. Os *surveys* “estudam uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam.” (BABBIE, 2005, p. 107; COHEN, MANION, 1994).

Inicialmente, para a seleção da amostra foi necessário conhecer o quantitativo de escolas de Educação Infantil em Brasília. Para isto, consultamos o Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo esse levantamento, a Educação Infantil (EI) no DF é oferecida em 633 instituições educacionais. A EI ocupa o segundo lugar com relação ao número de instituições públicas e particulares da Educação Básica no DF, estando o Ensino Fundamental em primeiro lugar, com 952 instituições educacionais, e o Ensino Médio em terceiro lugar com 197 escolas.

Das 633 escolas de EI, 345 são da rede particular, 240 da rede pública e 48 são cadastradas como conveniadas com o governo. A localização das escolas no DF não é homogênea e a maioria está concentrada na Coordenação Regional de Ensino (CRE): Plano Piloto/Cruzeiro²⁸ com 121 escolas. Considerando o montante de escolas desta CRE, esta região foi selecionada para a realização da pesquisa.

Neste sentido, a seleção dos participantes será feita entre as escolas da CRE que tem contratado professores ou voluntários para trabalhar a música nesse nível educacional. Para essa seleção, está sendo realizado contato telefônico com as diretorias

²⁸ A CRE Plano Piloto/Cruzeiro é composta por 7 regiões administrativas (RAs): Brasília, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/Octogonal, Varjão e SIA (Setor de Indústria e Abastecimento)

das instituições a partir de lista com os dados da escola – nome, telefone, endereço – fornecida pela SEEDF. Os dados utilizados são do Censo Escolar dos anos de 2011 e 2010²⁹. O Censo Escolar de 2010 foi utilizado por falta de dados mais atualizados pela SEEDF. Com relação às escolas particulares, observamos a ausência de nome e endereço de 7 instituições. Como elas não constavam na lista, elas não participaram da pesquisa, o que resultou no total de 114 instituições a serem contatadas. Destas, a maioria são de escolas particulares credenciadas, 66% (75 escolas), seguida de 24% (28 escolas) da rede pública, e 10% (11 escolas) de escolas particulares conveniadas.

O contato está acontecendo desde março deste ano e até o momento 82 escolas (71,9%) responderam a consulta (contratam ou não professores de música) e 32 escolas (28,1%) ainda não responderam ao contato telefônico, conforme exemplificado na tabela 1:

TABELA 1 – Escolas de Educação Infantil da CRE Plano Piloto/Cruzeiro que responderam ao contato telefônico

	Total de instituições	Escolas que responderam ao contato telefônico	Escolas para entrar em contato
Escola Particular	75	49 (N = 75) 65,3%	26 (N = 75) 34,7%
Escola Pública	28	27 (N = 28) 96,4%	1 (N = 28) 3,6%
Particular Conveniada	11	6 (N = 11) 54,5%	5 (N = 11) 45,5%
TOTAL	114	82 (N = 114) 71,9%	32 (N = 114) 28,1%

Do total das escolas respondentes (N=82) 46 escolas (56,1%) contrataram profissionais para trabalhar o conteúdo Música e 36 escolas (43,9%) não contrataram ou optaram por não responder ou participar da pesquisa. Dentre as escolas que têm esses profissionais (N=46) 38 escolas (82,6%) são de escolas particulares, com 6 escolas (13%) da rede pública e 2 (4,4%) de escolas particulares com convênio com o governo, conforme tabela 2:

²⁹ Para as redes pública e particular conveniada foram utilizados dados do Censo Escolar de ano 2011. Por falta de dados mais atualizados, foi utilizado o Censo Escolar de 2010, com os dados sobre as escolas particulares.

TABELA 2 – Escolas de Educação Infantil da CRE Plano Piloto/Cruzeiro que contrataram professores de música, que não contratam ou optaram por não participar da pesquisa

	Escolas que contratam professores de música	Escolas que não contrataram professores de música ou optaram por não participar da pesquisa
Escola Particular	38 (N = 46) 82,6%	11 (N = 36) 30,5%
Escola Pública	6 (N = 46) 13%	21 (N = 36) 58,4%
Particular Conveniada	2 (N = 46) 4,4%	4 (N = 36) 11,1%
TOTAL	46 (N = 82) 56,1%	36 (N = 82) 43,9%

Os dados demonstram que a presença de profissionais para trabalhar com o conteúdo Música na Educação Infantil da CRE Plano Piloto/Cruzeiro predomina nas escolas particulares. Ainda que a maioria das escolas públicas e particulares conveniadas não contrate profissionais para trabalhar com música na escola, há que se considerar que a música está presente na rotina da escola (BRASIL, 1998, 2009, 2010) e pode ser confirmada por meio de relatos das diretoras das escolas. É importante destacar que a música permeia as atividades da Educação Infantil, conforme indicam as pesquisas de Loureiro (2012), Paiva (2009), Soler (2008), Oliveira (2007), Diniz (2005), Siqueira (2000) e Wrobel (1999).

Considerações Finais

A sondagem apresentada como parte da pesquisa em andamento aponta a relevância de conhecer a formação desses professores, bem como as atividades que eles têm desenvolvido nesse ambiente educacional. A pesquisa, ao revelar o perfil profissional desses professores poderá contribuir com o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Infantil, para discussões sobre a temática e qualificação da formação inicial e continuada de pedagogos e licenciados em música que estão atuando com o conteúdo música na Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino, 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo, 2008.

_____, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BEYER, Esther. Os Múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 03, jun/1996, p. 9-16.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3AResolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 1º Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 2º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 4ª Reimpressão. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. Surveys. In: COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4ª ed. London: Routledge, 1994. p. 83-105.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 31-50.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. 2005. 114 p. Dissertação (Mestrado em Música) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar. 2005, 21-29.

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

FREIRE, Ricardo Dourado. Implementação e Estruturação de um projeto de musicalização infantil: relato de experiência. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo, 2008.

GOMES, Carolina Chaves. *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. 2011. 185 p. Dissertação (Mestrado em Música) UNIVERSIDADE FEDERALDA PARAÍBA, João Pessoa, 2011.

GOMES, M. O. Introdução. In: MÜLLER, F.; GOMES, M.O. (Org.). *Educação Infantil: Cadernos de Residência Pedagógica*. 1ª ed. Curitiba: Editora Progressiva, v.1, 2009.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, set/2002, p. 83-90.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática. 2010. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2010.

MARQUES, Mônica Luchese. *A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de música*. 2011. 90 p. Dissertação (Mestrado em Música). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2011.

MATEIRO, Teresa. A formação profissional para a educação musical infantil: algumas considerações. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A. M. V.; CARVALHO, T. Q. M. (Org.). *Educação Musical Infantil*. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 111-124.

OLIVEIRA, Gisele Crosara Andraus. *A música na escola tem futuro: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei 9.394/96*. 2007. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia, 2007.

PAIVA, Juliane De Sousa Silva. *A música nas propostas educacionais dos parques infantis na cidade de São Paulo: 1947 a 1957*. 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, Egle Maria Luz Braga Zamarian de. *Música: da casa à escola de educação infantil e ensino fundamental*. 2000. 119 p. Dissertação (Mestrado em Música). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2000.

SOLER, Karen Ildete Stahl. *A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP*. 2008. 242 p. Dissertação (Mestrado em Música). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, São Paulo, 2008.

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

_____, Keith. Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. In: *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre, 1993, p. 19-32.

WROBEL, Vera Bloch. *A educação musical na educação infantil sob uma abordagem construtivista*. 1999. 113 p. Dissertação (Mestrado em Música) CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, Rio de Janeiro, 1999.

Preparando os licenciandos para o trabalho com Música Popular: ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem musical

Uliana Dias Campos Ferlim
UnB – uferlim@gmail.com

Resumo: O objetivo nesse texto é relatar minha experiência na formação de professores do curso de Licenciatura em Música da UnB, destacando as experiências propostas na vivência e aplicação de princípios da aprendizagem musical informal, conforme proposto por Lucy Green, e refletir sobre o quanto esta abordagem tem feito surgir novas percepções e significações sobre a música popular e sobre o papel do professor em sala de aula.

Palavras-chave: práticas de ensino e aprendizagem musical, música popular, aprendizagem informal

1. Introdução

Esta abordagem da aprendizagem musical informal, com foco na aprendizagem dos músicos populares, vem sendo estudada por um grupo de professoras do departamento de música da UnB, e as reflexões apresentadas são baseadas nesta experiência do grupo e também em minhas práticas como professora preparadora dos licenciandos.

No curso de Licenciatura em Música a distância (UAB), temos trabalhado com as perspectivas pedagógicas de Green na disciplina de Estágio Supervisionado em Música 3. No curso presencial, essa investida em termos de trazer uma proposta pedagógica que preconizasse os princípios da aprendizagem informal como experiência direta dos licenciandos em Música, é mais antiga. Iniciou-se em 2009 de forma mais sistematizada, na disciplina de Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM 3) com a aplicação de um projeto em uma escola de ensino médio (CEMSO, Centro de Ensino Médio Setor Oeste). Após as vivências no curso presencial, e já sabendo o que poderia ser positivo, aplicamos então basicamente a mesma proposta, mas com algum diferencial em termos da autonomia dos estudantes, no curso de Estágio Supervisionado em Música 3, disciplina do 7º. semestre da graduação a distância. No presencial, em PEAM 3, os alunos geralmente estão no 3º. ou 4º. semestre do curso, ou seja, são mais

iniciantes.

A aplicação da proposta pedagógica seja no contexto presencial (PEAM 3), seja no contexto a distância (Estágio 3), traz algumas similaridades. O que sobressai nos resultados encontrados na avaliação dos licenciandos é:

- 1- A novidade da proposta
- 2- O impacto em termos de reconfiguração da identidade do professor como ator que mais contribui para o processo do que dirige.
- 3- As habilidades e competências presentes no processo do fazer musical estarem mais próximas da vivência da música popular: tecnologia e aprendizagem colaborativa.

O curso de Licenciatura em Música da UnB visa à formação do educador musical e entende que esse profissional deve desenvolver certas características imprescindíveis:

- autonomia,
- capacidade de refletir sobre práticas pedagógicas e
- capacidade de transformá-las, assim como adaptá-las a diferentes contextos sociais. (NARITA, 2009).

A proposta metodológica de Lucy Green tem se adequado aos objetivos preconizados pelo curso na medida em que traz aos licenciandos questões cruciais como: a aprendizagem colaborativa, a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem; a variedade e integração entre as práticas musicais; o desenvolvimento das habilidades de percepção musical; o desenvolvimento da observação e interação em diferentes contextos sócio-musicais. (NARITA, 2009)

Discurso abaixo sobre alguns aspectos importantes, principalmente na perspectiva dos licenciandos em música.

2. Aprendizagem colaborativa

Os alunos são estimulados a realizarem práticas em conjunto, assim como é a produção musical do universo da música popular. Na pesquisa sobre como os músicos populares aprendem, Lucy Green destaca as características do aprendizado informal e tenta chamar ao primeiro plano questões como: aprendizagem entre pares, “tirar de ouvido”, liberdade no processo de aprendizagem, mais identidade (escolha da música) e menos determinações objetivas externas aos alunos (mais preferências e menos

interferências no processo), integração entre as atividades musicais de tocar/cantar, compor/improvisar e ouvir (GREEN, 2006). O aprendizado em grupo, integrado aos outros princípios, é um dos pilares de como os músicos aprendem e um processo que não deve ser desconsiderado nas vivências da aprendizagem informal.

Na preparação dos licenciandos, o aprendizado em grupo também não pode ser desconsiderado. Os formandos se sentem mais seguros e motivados ao dividirem também o seu aprendizado como professor nos princípios da aprendizagem informal, formando grupos e pensando/agindo colaborativamente. As atitudes valorizadas por mim enquanto preparadora dos licenciandos são as socializações das práticas musicais e pedagógicas. Refletir em conjunto, refazer, dar atenção aos comentários dos colegas e dos tutores/professores.

Uma das atividades em sala que demonstrou grande capacidade de interação e disponibilidade entre os alunos foi o tirar uma música de ouvido e rearranjá-la. A música foi “Don’t worry, be happy” e foi apresentada aos alunos pelo site do autor/cantor Bobby McFerrin, onde se pode ouvi-la integralmente, mas também em cada faixa de voz, aproximando-se ao conceito de trabalhar com os riffs, tal como proposto por Lucy Green. Foram formados dois grupos para a atividade. Um grupo apresentou para o outro o resultado do rearranjo. Um utilizou somente vozes e percussão corporal, o outro, utilizou também instrumentos musicais. Os alunos ficaram livres para participar de um ou outro grupo.

A música não foi escolha dos alunos, mas a proximidade desta canção no universo cultural dos licenciandos foi grande, a maioria já conhecia. Eles não precisaram ouvi-la muitas vezes, o que confirma a força daquela música ou estrutura de organização de sons como algo familiar para os licenciandos. Apesar disso, destaco um depoimento que revela a grande capacidade de ressignificação da relação do indivíduo com a música:

O que mais me chamou a atenção na atividade são as sobreposições de riffs, formando algo incrivelmente simples, porém soando incrivelmente complexo. (aluno X, PEAM 3, relatório de aula, 2012)

O aluno gostou da atividade, tinha familiaridade mais com os sons do que com seus colegas:

A sensação que tive com a atividade foi muito boa, porém o fato de não conhecer bem as pessoas me deixou meio deslocado. (aluno X, PEAM 3, relatório de aula, 2012)

Há ainda um adendo a ser feito. O aluno disse que não conhecia a música! No entanto, esse é mais um dado que revela que a estrutura da música não lhe era totalmente alheia. A música popular tem que ser aquela próxima da vida do ouvinte. Ele disse ainda ter se esforçado “muito para fazer ‘parte’ da atividade”. Porém, suas palavras finais destacaram que o fato que o deixou mais deslocado foi “não conhecer as pessoas”. Isso foi ressaltado como sentido de sua sensação de “deslocamento”, e não o fato de não conhecer a canção, que aliás, chamou sua atenção por sua qualidade a um só tempo ‘simples e complexa’, como ele descreveu.

Um outro depoimento, de um indivíduo mais integrado ao grupo, em uma situação mais adiante, quando os licenciandos tiveram que preparar um material didático, pode também reforçar a importância do trabalho colaborativo:

Foi ótimo fazer o trabalho, pois aprendemos a nos virar com o que tínhamos e com os imprevistos e acima de tudo trabalhando juntos. (aluno Y, PEAM 3, relatório de aula, 2012)

No depoimento há o destaque também para o próprio processo proposto no trabalho com música popular, o “tirar de ouvido”:

A maioria das linhas musicais foi [tirada] de ouvido, um excelente treino, além da parte de identificar o que tem na música que pode ser trabalhado por nós. (aluno Y, PEAM 3, relatório de aula, 2012).

3. O aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem

Dentro da perspectiva da formação de professores que devem ter flexibilidade para se adaptar a contextos culturais os mais variados, a proposta é que o licenciando trave contato com realidades culturais com as quais irá se deparar na vida profissional, e que acima de tudo, possa ter atitudes de reconhecimento e inclusão. Conhecer o repertório do aluno, em seu contexto, é apenas o primeiro passo para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Como Lucy Green já observou, não se trata apenas de trazer o repertório familiar para a sala de aula, mas sim trazer as práticas musicais da vida social para dentro da sala de aula. (GREEN, 2006).

Questões relacionadas ao desenvolvimento desta perspectiva, que temos trabalhado nas aulas presenciais e a distância, são: como produzir material pedagógico que esteja integrado às vivências culturais do público alvo. A proposta de Green de utilizar “riffs” ressignifica o entendimento dos licenciandos sobre a música popular.

Eles tem que mobilizar seus conhecimentos para entrar em contato com aparato tecnológico próprio da cultura da música popular: instrumentos elétricos, eletrônicos, seus acessórios, assim como softwares de edição musical, etc, além da própria linguagem da música popular. Para muitos licenciandos distantes do universo da música popular, esse torna-se um grande desafio.

(...) reconheço que preciso me familiarizar mais com os programas usados, alguns procedimentos ainda não entendi bem, porém não senti dificuldade em juntar as faixas, fui tateando até dar certo. (aluno Y, relatório de aula, PEAM 3, 2012).

Importante ressaltar que não se trata de uniformizar ou homogeneizar os conceitos musicais, que são culturalmente determinados. O trabalho com os riffs parte do entendimento do que sejam essas estruturas dentro da vivência do licenciando (o aluno é centro do processo de ensino-aprendizagem também aqui), em consonância com a realidade do que possam ser os riffs para o público alvo. Ou seja, nunca um conceito é dado objetivamente, mas ele depende de seu contexto cultural. Criar riffs passa a ser uma atividade músico-pedagógica de vital importância para esta abordagem de ensino e aprendizagem, o que já é motivo de ressignificação musical. O “tatear até dar certo” parece uma boa metáfora de como o licenciando pode se adaptar àquilo que não é tão familiar a ele, mas passa a ser pelo manejo e trabalho em grupo, sempre procurando focar na aprendizagem do outro.

4. Variedade de práticas musicais

Assim como os sujeitos da aprendizagem musical terão condições de desenvolver várias práticas musicais, os licenciandos, isto é, os sujeitos da aprendizagem pedagógica, também precisam passar pela experiência. Como produzir os riffs? Como eles podem ser uma boa ferramenta pedagógica? O princípio de dar possibilidades e estimular a criação deve estar presente desde a confecção dessa ferramenta pedagógica, retirada do contexto cultural do público alvo, e também experimentado com o repertório de maior familiaridade dos licenciandos. O objetivo também é criar, ainda que seja no âmbito da estratégia pedagógica (o riff). Em conformidade com os princípios preconizados por qualquer abordagem pedagógica valorizada pela licenciatura da UnB, há variedade de práticas: apreciação, criação (incluindo o improviso e o rearranjo) e execução, através dos riffs.

5. Pesquisa-ação

A importância dada às práticas de observação, e também interação, são parte essencial da proposta. Costumo chamar a atenção aos alunos para que essa parte da prática traz muito da contribuição das ciências humanas: como observar, como entender as trocas interativas, como entender as ações dos atores no processo da prática musical. Como considerar essas práticas na sala de aula? (ARROYO, 2000). Os nossos alunos, tanto a distância como presencialmente, se beneficiam dessas novas perspectivas, pois é um grande desafio, para ambos os contextos, o fato de se colocar no papel daquele que aprende. Os alunos estão pouco acostumados a entender como o outro aprende. Como diagnosticar o que o outro deseja aprender? Como lidar com um contexto prático de ensino e aprendizagem musical? Os alunos estão acostumados, dada a predominância de um padrão cultural de ensino e aprendizagem, a dirigirem o processo do conhecimento, tornando-o muito mais determinado por suas ações e pouco atento às subjetividades. Nesse contexto preconizado, o papel do professor depende muito mais do saber ouvir as demandas dos alunos antes de propor saídas de como agir. Pensando no contexto mais amplo da inserção do aluno em uma realidade cultural escolar, trata-se de uma abordagem mais próxima do que seja a “pesquisa-ação”. (BARBIER, 1985). O contato que estabelecemos com a escola tem resultados e saídas bem variados, importantes para a vivência do futuro profissional formado. A presença de grupos de licenciandos na escola, sua interação, sua capacidade de mobilização dos interesses dos alunos, lidar com as necessidades e limitações da escola, tudo isso é importantíssimo na formação dos professores. (GROSSI e LACORTE, 2010)

6. Reflexões finais

As vivências e princípios preconizados pela proposta de Green coadunam-se às vivências e práticas desejáveis à formação do professor de música, tal como proposto nos projetos político-pedagógicos das licenciaturas da UnB: a formação de um profissional, a um só tempo, músico-professor e professor-músico.

Ao estimular o aluno a lidar com o saber e o fazer musical contemporâneos, a prática é vinculada a questões estéticas, sociais e pedagógicas atuais. Pesquisa de repertório (repertório abrangente em termos sócio-culturais – informando as práticas pedagógicas), troca de experiências por meio da comparação entre as práticas dos

colegas (práticas musicais), utilização de meios eletrônicos para apreciação e também para atuação (gravações de áudio e vídeo) e práticas em grupo (*on line*, assíncronas, e ao vivo) são algumas das atividades desenvolvidas pelos licenciandos paralelamente à fundamentação teórico-bibliográfica.

Para os nossos licenciandos, ainda há muito o que aprender em termos de habilidades tecnológicas. Lidar com gravação de áudio e/ou vídeo, como observado anteriormente, ainda requer maior preparação. Um conjunto de tutoriais é disponibilizado ao aluno (como gravar no *Audacity*, como produzir arquivo mp3, etc). Atividades são realizadas em sala com o auxílio de alunos mais experientes. A aprendizagem entre os pares também é estimulada neste sentido. Muitos alunos que trazem a vivência da música popular são potenciais estimuladores do aprendizado dos colegas, podendo trazer muitas informações ao trabalharem em grupo. Desde o princípio o aluno é convidado a mostrar o que sabe, compartilhar com os colegas, interagir.

Com relação às diferenças entre os licenciandos das duas modalidades de ensino, presencial e a distância, a proximidade dos alunos a distância com o estilo de aprendizagem informal parece ser um pouco mais recorrente. Assim também acontece para os licenciandos do curso noturno, e também, arriscaria dizer, para aqueles do sexo masculino, e para aqueles que tem mais vivência com a música popular. No entanto isso não garante a assimilação da proposta de imediato. Muitos licenciandos, por vivenciarem informalmente a música, anseiam uma abordagem mais formal, focada no “ensinar”. Legitimar o aprendizado informal ainda é um desafio, no sentido de procurar desenvolver o “saber aprender”. No entanto, a maioria dos alunos, ao final do processo, enxerga pontos positivos e ressignifica seu próprio processo de aprendizagem, passando a validar positivamente as características da informalidade na sala de aula, isto é, como proposta pedagógica.

Creio que o principal ganho para a formação dos futuros professores de música seja o desenvolvimento da autonomia. Com esse conjunto de práticas, espera-se que o aluno seja um pesquisador da sua prática docente e possa criar referenciais e parâmetros, também com a vivência da informalidade trazida para a sala de aula, para se auto-avaliar, assim como avaliar realidades sócio-culturais contemporâneas.

Ao propor a diversidade, a liberdade, a reflexão sobre as práticas, o trabalho em grupo, espera-se construir um ambiente que valoriza as experiências, ao invés de pré-estabelecer o certo e o errado no que diz respeito aos modos de ensinar música,

chamando a atenção para o “como se aprende”, antes do “como se ensina”.

Seguem alguns depoimentos de licenciandos após vivenciar a proposta:

Aluno com vivência maior em música erudita, ressignificando a abordagem com a música popular:

Aprendia bastante com este projeto, uma vez que todo meu ensino foi formal e sempre pensei formalmente na minha prática como professora. A observação de um novo contexto e novos tipos de música me fizeram abrir mais a mente e ver que a música popular e a aprendizagem informal são uma possibilidade dentro da escola, e talvez até uma possibilidade mais perto da realidade dos alunos do que a música erudita ou de qualquer outra forma de música imposta. (Relatório de Aluno 1, presencial, 2010)

Aluno que ressignifica seu próprio processo de aprendizagem:

No geral, aprendi bastante com os alunos, com o conteúdo trazido por eles, com sua música e seu modo de ser. Aprendi bastante em deixar a música acontecer. Achei interessante a filosofia do não interferir, e ao mesmo tempo difícil de pô-la em prática. (Relatório de Aluno 2, presencial, 2010)

Aluno que ressignifica o processo de ensino e aprendizagem:

Em primeiro lugar aprendi que não podemos subestimar a capacidade musical dos nossos alunos. Assim como alguns colegas, quando recebemos instruções sobre a temática e o público alvo do projeto (que incluía alunos que não sabiam tocar) fiquei apreensivo: será que vai dar certo? Ao final de ambas as etapas percebi que havia me equivocado. Os alunos têm uma capacidade musical impressionante. (Relatório de Aluno 3, a distância, 2011).

Mesmo que a abordagem das práticas de aprendizagem musical da informalidade seja um pouco menos novidade para os alunos que tem mais contato com o universo da música popular, legitimar essas práticas em um contexto pedagógico ainda parece um passo adiante, e refletir e agir sobre isso tem se revelado instigante e renovador no campo da educação musical. Creio que isso se deve, em parte, por trazer a questão da autonomia inserida em um novo modelo de prática musical que depende da reconfiguração de um espaço social, um espaço que acolha o processo de produzir música popular, e novas identidades a serem construídas, principalmente no que diz respeito à relação aluno-professor.

Referências

ARROYO, Margareth. Educação musical na contemporaneidade. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 2000, **Anais...**, Goiânia: UFG, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GROSSI, Cristina. Formando educadores para a informalidade na sala de aula da escola. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 9., 2009, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2009.

GROSSI, Cristina e LACORTE, Simone. Aprendizagem informal na educação musical formal: avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais...**, Goiânia, UFG, 2010.

GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. In: **International Journal of Music Education**, Londres, vol. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.

NARITA, Flávia (coord.) **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Licenciatura em Música. Programa Universidade Aberta do Brasil, UAB-UnB, 2009.

Reflexões sobre a compreensão e a aplicação do Modelo (T)EC(L)A por alunos da Prática de Ensino

Caroline Caregnato

Universidade Estadual de Campinas – carecarol@gmail.com

Resumo: Neste trabalho apresentamos um relato de parte das atividades realizadas pelos alunos de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 2 (PEAM2), do curso de Licenciatura em Música à distância de UnB/UAB. Ao longo dessa disciplina, os estudantes foram convidados a elaborar e aplicar uma aula de música construída a partir do referencial teórico estudado ao longo de um bimestre: teoria dos estilos de aprendizagem de Kolb, modelo (T)EC(L)A e dimensões de crítica musical de Swanwick. Com este trabalho buscamos, mais especificamente, analisar quais foram as dificuldades de compreensão e aplicação do modelo (T)EC(L)A, demonstradas por alguns alunos da disciplina de PEAM2 ofertada em 2012. Por meio da análise das aulas ministradas por dois alunos, da análise de seus planos de aula e de suas auto avaliações, foi possível observar que o modelo estudado oferece desafios em sua aplicação e que alguns conceitos foram compreendidos de forma diferenciada por alguns professores em formação. Frente a esse cenário, acreditamos ser necessária a tomada de medidas de ensino que favoreçam a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Palavras-chave: Modelo (T)EC(L)A, prática de ensino, ensino de música à distância.

Introdução

Neste artigo iremos apresentar um breve relato de parte do trabalho realizado por alunos do curso de Licenciatura em Música à distância de UnB/UAB na disciplina de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 2 (PEAM2), no primeiro bimestre de 2012. Durante a disciplina de PEAM2, os alunos entraram em contato com a teoria dos estilos de aprendizagem de Kolb (apud KRÜGER, 2012), com o modelo (T)EC(L)A e com as dimensões de crítica musical de Swanwick (apud KRÜGER, 2010). Os estudantes UAB ainda foram levados a preparar uma aula de música voltada para alunos da educação básica ou para alunos de escolas de música. Após a elaboração de planos de aula baseados no referencial teórico estudado ao longo da disciplina, os alunos aplicaram o seu planejamento no ambiente escolhido e realizaram um trabalho de reflexão sobre sua atuação pedagógica. As aulas ministradas pelos professores em formação foram gravadas e disponibilizadas aos tutores e à professora responsável pela elaboração e acompanhamento da disciplina.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre as dificuldades demonstradas por alguns dos estudantes de PEAM2 na compreensão e aplicação em sala de aula do modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979). Acreditamos que essa reflexão pode fornecer uma visão, ainda que restrita, sobre quais tem sido as dificuldades de aprendizagem e assimilação de conceitos, demonstradas pelos alunos do curso citado, e de como esses alunos tem aplicado em sala de aula as teorias aprendidas durante sua formação. Essa reflexão pode auxiliar na elaboração de estratégias de superação das dificuldades de compreensão e aplicação das teorias estudadas pelos alunos.

Iniciaremos com uma breve apresentação do modelo (T)EC(L)A (parte do referencial teórico discutido com os alunos em PEAM2). Como as ideias desse autor já foram amplamente discutidas e apresentadas em outros trabalhos, faremos aqui uma revisão de literatura bastante sucinta. Na sequência apresentaremos uma descrição das aulas ministradas por dois alunos do curso de Licenciatura em Música à distância da UnB/UAB, apresentaremos as atividades previstas no plano da aula ministrada por esses alunos, e relataremos alguns trechos das auto-avaliações das práticas docentes desses dois professores em formação. Por fim, analisaremos como esses alunos UnB/UAB interpretaram e colocaram em prática o referencial teórico estudado em PEAM2, quais foram as maiores dificuldades de compreensão e aplicação e possíveis estratégias para a superação das dificuldades.

Modelo (T)EC(L)A

Swanwick (1979) afirma que as pessoas podem se relacionar com música de diferentes maneiras, e que o professor deve oferecer aos alunos possibilidades de interação com os diferentes tipos de experiências musicais. Esse autor frisa que, entretanto, é fundamental que o professor priorize um envolvimento direto do aluno com a música, ao invés de favorecer o que ele chama de “empreendimentos quase musicais” (SWANWICK, 1979, p. 43).

Para Swanwick (1979), o envolvimento direto do aluno com a música pode ser dar por três vias: a Composição, a Apreciação e a Execução. A Execução, como aponta Swanwick (1979, p. 44), dispensa apresentações. Ela implica no ato de fazer música, de tornar a música presente. Para que a música possa emergir a partir de uma Execução, também devem emergir aquelas “qualidades especiais, quase mágicas” que diferenciam uma performance boa de uma performance “chata” (SWANWICK, 1979, p. 44).

Ele classifica como Composição o ato de criação de um “objeto” musical através da reunião de material sonoro de forma expressiva (SWANWICK, 1979, p. 43). Para esse autor, podem ser consideradas como formas de composição todas as atividades de criação musical – inclusive a improvisação – mesmo que essas atividades não envolvem a notação musical. A abordagem da composição dentro da educação musical não visa a formação de novos compositores, mas sim a promoção de uma forma de envolvimento direto do aluno com a música.

A Apreciação se concretiza quando “ouvimos” música como se fossemos membros de uma plateia (não necessariamente a plateia de um concerto ou de uma apresentação formal de música. Podemos ser plateia de uma gravação, por exemplo). Ouvir música como membro de uma plateia implica, por sua vez, em realizar uma “audição” engajada da música, que conduza a uma apreciação estética daquilo que é ouvido. Apreciar, portanto, não é o mesmo que escutar (ou ouvir). É imprescindível que haja um envolvimento com a música. De acordo com Swanwick (1979, p. 43-44) a apreciação deve ser o objetivo final do ensino de música.

Além dessas três formas de envolvimento direto com a música, Swanwick (1979, p. 45) ainda se refere a atividades que podem ser consideradas como periféricas por não promoverem uma experiência musical direta (embora essas atividades possam auxiliar no desenvolvimento da Execução, da Composição e da Apreciação). Estas atividades são a Técnica e a Literatura, e o seu desenvolvimento não deve ser visto pelo professor como objetivo final da educação musical. Elas devem ser encaradas como meios para a aprendizagem de música.

O desenvolvimento da Técnica implica no desenvolvimento de habilidades de manipulação de instrumentos (técnica de execução instrumental ou vocal), de percepção musical, de leitura de partituras e de leitura à primeira vista (SWANWICK, 1979, p. 45). Como Literatura podem ser entendidas as atividades de estudo da literatura musical, da crítica musical (ou filosofia da música), da história da música ou da musicologia em geral.

Todas essas formas de envolvimento com a música – ou, todos esses parâmetros da educação musical – foram reunidos por Swanwick (1979) no denominado Modelo (T)EC(L)A. Cada uma das letras da palavra (T)EC(L)A se refere a um dos parâmetros descritos acima. Os parênteses frisam os parâmetros secundários, que não promovem o envolvimento direto do aluno com a música.

Aplicação do modelo (T)EC(L)A

A seguir, apresentamos um relato do trabalho de aplicação do modelo (T)EC(L)A realizado pelos alunos Carlos e Josué (nomes fictícios).

Professor Carlos

A aula do professor Carlos foi ministrada para aproximadamente 10 alunos com idades de 6 a 9 anos. O local de atuação foi o ginásio de uma escola do interior de Goiás.

No início da aula, foram distribuídos instrumentos de percussão (surdos, pratos, agogôs e caixas) aos alunos, e o professor convidou todos para assistirem à execução de quatro melodias, tocadas por ele próprio no trompete. Conforme a explicação dada, os alunos tocariam, na sequência, um acompanhamento para aquelas melodias.

Os estudantes foram convidados, após esse momento, a executar ritmos demonstrados aos alunos por meio de batidas de palmas ou diretamente nos instrumentos tocados por eles. Cada grupo instrumental ficou responsável por um rítmico diferente. Após um momento de ensaio apenas dos instrumentos de percussão, o professor se juntou ao grupo tocando no trompete a primeira melodia que havia sido apresentada. Esse processo de aprendizagem dos ritmos, ensaio e execução em conjunto com o trompete foi repetido três vezes, uma vez para cada uma das melodias tocadas pelo trompete no começo da aula.

De acordo com o plano de aula que foi apresentado, o professor Carlos havia planejado abordar atividades de execução, de composição (“realizar a mesma música em dois ritmos bem diferentes”), de apreciação (“depois de alguns ensaios vai ficar agradável aos ouvidos”) e de técnica (“de imitação pois eu faço o ritmo e eles repetem de pois (sic) eu canto e eles aprendem repetindo”). De acordo com sua reflexão sobre a prática docente, a aplicação do modelo (T)EC(L)A é desafiadora: “na prática é muito difícil (sic) aplicar esse método, eu fiquei tão preocupado com o desenvolvimento da aula e o comportamento dos alunos que nem me lembrava do tal método”.

Análise

Ao observarmos a descrição da aula ministrada por Carlos, podemos constatar que as principais atividades realizadas com os alunos foram a aprendizagem dos ritmos

fornecidos pelo professor, o ensaio desses ritmos e a execução da percussão em conjunto com o trompete. A execução, portanto, esteve presente na aula, mas a técnica também foi fortemente utilizada, já que o professor também mostrou aos alunos como os instrumentos de percussão deveriam ser tocados (técnica instrumental), e já que os alunos também foram convidados a “tirar de ouvido” os ritmos apresentados (atividade de percepção musical).

Através do plano de aula, é possível observar que o professor parece ter compreendido o conceito de “Técnica” de forma diferenciada. Ele parece conceber esse termo como um sinônimo para “procedimento didático”, já que segundo o seu plano de aula o professor prevê usar a imitação como forma de aprendizagem. Essa compreensão diferenciada do conceito – um tanto recorrente, segundo as nossas observações – leva o aluno de PEAM2 a não dar importância à grande presença de atividades que abordem a teoria, a percepção musical e a técnica instrumental/vocal em sua aula. Segundo Swanwick (1979), essas atividades devem ter importância secundária dentro de uma aula de música.

Em seu plano de aula, o professor havia previsto a realização de atividades de apreciação musical – possivelmente previstas para a parte inicial da aula, durante a qual os alunos foram convidados a ouvir quatro melodias tocadas pelo trompete. Contudo, parece possível que muitos dos alunos do professor Carlos tenham apenas escutado o que foi tocado. Parece difícil assegurarmos que uma apreciação musical de fato tenha sido realizada por todos. O professor poderia procurar garantir a apreciação ao exigir dos alunos uma “postura de plateia”, ou ao fornecer orientações sobre aspectos estéticos que poderiam ser observados nas músicas ouvidas pelas crianças. A fim de avaliar se os alunos de fato realizaram a apreciação, o professor ainda poderia promover um debate acerca do que foi ouvido pelos alunos.

Ainda com relação à apreciação, podemos perceber que ela é concebida pelo professor Carlos (e também por outros professores, músicos e ouvintes com os quais todos temos contato direto) como um sinônimo para “prazer estético”. Ele afirma que “depois de alguns ensaios vai ficar agradável aos ouvidos” sugerindo, dessa forma, que a apreciação acontecerá somente quando a música se tornar agradável. Cabe ressaltar que a apreciação também pode levar ao desprazer, ao desgosto ou ao medo, sem que a música deixe de ter atributos artísticos.

A respeito da composição (“realizar a mesma música em dois ritmos bem diferentes”), o professor parece não ter oferecido aos alunos a possibilidade de agir

sobre os instrumentos e as melodias que foram apresentadas, transformando-as e criando arranjos ou composições próprias. Os alunos foram convidados a reproduzir ritmos – ou, realizar execuções musicais.

O distanciamento entre o plano de aula e a aula aplicada revela que, de fato, o professor apresentou grandes dificuldades em colocar em prática as ideias de Swawick (1979) sobre o modelo (T)EC(L)A. Podemos perceber que, em caso de insegurança ou de dificuldades na realização das atividades, o professor (Carlos e outros que também pudemos observar) tende a reproduzir um modelo tradicional de ensino, fortemente calcado na Técnica.

Professor Josué

O professor Josué atuou com uma turma de aproximadamente 25 crianças com idades de 6 a 7 anos. O local de atuação foi uma sala de aula de educação básica, em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Josué começou sua aula perguntando às crianças quem sabia cantar a canção “Mãezinha do Céu”. Diversos alunos da classe disseram conhecer a música e todos foram convidados pelo professor a cantar a melodia. Após o canto, o professor propôs que todos procurassem encontrar a pulsação da canção e que buscassem executá-la com batidas de palmas.

O professor ressaltou aos alunos a diferença entre as pulsações fortes (começo de compasso) e fracas, e todos foram convidados a executar os tempos fortes com batidas de pés e os tempos fracos com batidas de palmas. A partir dessa atividade, os alunos foram convidados a contar a quantidade de pulsações existentes entre os tempos fortes e, a partir das constatações dos alunos, o professor introduziu o conceito de fórmula de compasso. Uma sequência de semínimas foi desenhada no quadro negro, e as crianças foram convidadas a tocar essas figuras usando batidas de palmas acompanhadas de vocalizações da sílaba “tá”. Alguns sinais de acentuação foram colocados sobre as notas desenhadas no quadro e as crianças fizeram uma leitura do que estava escrito. Após esses exercícios, o professor apresentou a figura do pentagrama aos alunos, acompanhada da clave de sol e de uma fórmula de compasso (4/4). Após essas explicações, a canção “Mãezinha do Céu” foi novamente cantada e acompanhada por batidas de palmas.

Em seguida, o professor propôs que os alunos cantassem uma canção de sua escolha para que todos deduzissem qual era o compasso da canção. Novamente o canto foi acompanhado por palmas e a quantidade de batidas entre os tempos fortes foi novamente contada. Uma segunda canção foi proposta pelas crianças e, dessa vez, o professor sugeriu que ela fosse acompanhada não mais pela marcação da pulsação, mas por uma sequência rítmica fornecida por ele. Para finalizar a aula, uma das crianças foi convidada a criar uma sequência rítmica usando batidas de palmas e de pés. A aluna criou um pequeno motivo e o seu trabalho foi, em seguida, imitado pelos colegas e transcrito no quadro negro, pelo professor, em forma de notação musical. Outro aluno foi convidado a realizar a mesma tarefa.

O plano de aula apresentado pelo professor contemplava a execução (“executar arranjos musicais de forma expressiva”), a composição (“criar ritmos utilizando variações de dinâmica”), a apreciação (“reconhecer as variações rítmicas através de dinâmicas”) e a técnica (“executar os ritmos com as mãos e os pés”). Segundo sua auto-avaliação, “tivemos momento (sic) onde os alunos executaram arranjos musicais de forma expressiva através das mãos e dos pés. Tivemos composição, onde os alunos criaram ritmos variados. Aconteceu também a técnica, onde os alunos utilizando variações nas palmas e dinâmicas executaram os ritmos. Aconteceu a Apreciação, onde os alunos pararam para ouvir e reconheceram a diferença dos ritmos”.

Análise

A partir da observação da aula ministrada pelo professor Josué, podemos verificar que a Técnica esteve fortemente presente: foram realizadas atividades de acompanhamento da pulsação da música, de diferenciação dos tempos fortes e fracos do compasso e também momentos de exposição de conceitos musicais.

Em sua auto-avaliação, o professor afirma ter empreendido atividades de Execução. Contudo, essas atividades se constituíram em atividades relacionadas à Técnica. Ao focar sua aula na pulsação musical, o professor se prendeu a um aspecto teórico (ligado a Técnica). Josué, assim como Carlos e outros professores em formação, também parece ter compreendido a Técnica como uma espécie de sinônimo para “procedimento didático”. Para ele, Técnica é “executar os ritmos com as mãos e os pés”. Essa forma diferenciada de interpretar o conceito proposto por Swanwick (1979) pode a uma não percepção das implicações pedagógicas de uma aula focada na técnica

(de acordo com o autor do modelo (T)EC(L)A, a Técnica não deve ser o foco principal da aula porque ela não permite o envolvimento direto do aluno com a música).

A atividade de Apreciação proposta por Josué também pode ser considerada, fundamentalmente, como uma atividade de Técnica, já que ele propôs aos alunos um exercício de percepção musical (a observação da diferença entre as pulsações, proposta por Josué, levou à identificação do tipo de compasso sobre o qual a música foi construída). Esse tipo de “apreciação” não conduz o aluno a uma vivência estética da música, mas antes, o leva à constatação de mais um elemento teórico-musical.

A atividade de composição, proposta por Josué, foi possivelmente uma das atividades da aula que mais se relacionou com o modelo (T)EC(L)A. O professor propôs em seu plano “criar ritmos utilizando variações de dinâmica” e, embora as variações de dinâmica não tenham sido exploradas pelos alunos, duas crianças puderam compor. Seria interessante que o professor desse a todos os alunos a oportunidade de realizar criações rítmicas, e que todos os alunos pudessem criar músicas um pouco maiores, que explorassem mais os elementos da linguagem musical.

Considerações finais

Ao observarmos a distância entre o plano de aula, a auto-avaliação dos professores apresentados e as suas práticas docentes, percebemos a distância entre aquilo que é escrito e o que é realizado em sala de aula. Embora Carlos e Josué escrevam sobre Técnica, Execução, Composição e Apreciação, em seus planos e auto-avaliações, com relativo domínio teórico, suas práticas revelam que a interpretação dada para o modelo (T)EC(L)A ainda se afasta da proposta por Swanwick (1979). Josué compreende algumas de suas atividades relacionadas à Técnica como sendo atividades de Execução e Apreciação. Carlos também compreende como Execução algumas atividades de Técnica realizadas em sua aula. Conforme mencionamos, o próprio conceito de Técnica foi compreendido pelos professores em formação de forma diferente da proposta por Swanwick (1979).

Conforme o relato de Carlos, “na prática é muito difícil aplicar esse método”. O modelo (T)EC(L)A é, como nos relataram também outros professores em formação, uma proposta bastante diferente da que eles próprios vivenciaram em sua formação musical.

Embora as trajetórias de Carlos e Josué tenham sido narradas neste artigo, outros alunos de PEAM2 apresentaram compreensões do modelo (T)EC(L)A semelhantes às demonstradas por esses dois alunos, e outros estudantes também encontraram dificuldades parecidas na realização das aulas. É fato que outros estudantes da mesma disciplina demonstraram segurança e desenvoltura na aplicação do modelo apresentado. Contudo, as dificuldades de alguns alunos foram escolhidas como o tema desse artigo por acreditarmos (talvez utopicamente) que nenhum de nossos alunos pode deixar de compreender as ideias de Swanwick (por mais que resolva discordar delas, o que é sempre possível).

A melhor alternativa para a resolução das dificuldades apresentadas pelos professores em formação seria a realização de estágios em ambientes onde o modelo (T)EC(L)A fosse empregado ou, ao menos, onde ele fosse bem recebido. Dessa forma, os alunos de PEAM2 teriam oportunidades práticas de aprendizagem.

Contudo, essa ainda é uma realidade bastante distante da vivenciada pelos professores em formação do interior de Goiás ou Minas Gerais. Na ausência desses “laboratórios” ideais, uma alternativa para a aprendizagem seria o estudo teórico do modelo em diversas disciplinas de estágio, ou mesmo o aumento da carga horária de PEAM2, para que a assimilação e aplicação das ideias de Swanwick (1979) fossem mais efetivas.

Também gostaríamos de frisar que os estudantes não são os únicos responsáveis pelas dificuldades de compreensão que foram verificadas. Acreditamos que a disciplina poderia contemplar atividades extras e outras formas de aprendizagem que não apenas a leitura de textos para que o modelo (T)EC(L)A fosse melhor compreendido. Acreditamos também que os futuros tutores desta disciplina deveriam vir a conhecer as dificuldades já apresentadas pelos alunos. A partir dessa informação eles poderiam buscar formas mais rápidas de diagnosticar e resolver os problemas observados apenas ao término de PEAM2. Desse modo, acreditamos que o presente trabalho poderia auxiliar futuras revisões ou atuações dentro da disciplina mencionada.

Referências

KRÜGER, Susana Ester. Integração entre os parâmetros da experiência musical do Modelo (T)EC(L)A e as dimensões de crítica musical. Artigo não publicado, 2010.

_____. Reflexões sobre os estilos de aprendizagem e a educação musical. Artigo não publicado, 2012.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. London: Routledge, 1979.

Segunda Licenciatura: Relato de Experiência com a Formação de Professores em Música no PARFOR

Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá – cvcoelhosouza@gmail.com

Resumo: Neste trabalho relato uma experiência de atividade enquanto docente de um curso de Licenciatura em Música que faz parte do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores – da Universidade Estadual de Maringá. Aponto na Introdução duas situações específicas da área de Arte/Música, que considero importantes para se entender a sistemática brasileira de promover cursos rápidos para capacitação de docentes, o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico e a instituição da Educação Artística com a Lei 5692/1971. Após, explico o que é o PARFOR, informando como é o projeto pedagógico do curso, para depois fundamentar a linha que orienta minha prática pedagógica, a prática do professor reflexivo, descrevendo, em seguida, um acontecimento e opiniões de algumas alunas que responderam um questionário de avaliação parcial que apliquei na disciplina. Concluo apontando as diferenças que percebo, até o momento, entre a realização de uma licenciatura regular em quatro anos e uma segunda licenciatura, em dois anos.

Palavras-chave: Licenciatura em Música, Parfor, formação de professores.

Introdução

Quando se trata do ensino de música nas escolas de Educação Básica, de um modo geral, verifica-se a dificuldade de se manter propostas com continuidade ou com atributo formal e consistente devido a diferentes motivos, mas, principalmente, pela ausência de professores com formação específica na linguagem musical nos sistemas educacionais. A problemática de falta de formação dos professores de Arte/Música nas escolas de Educação Básica tem raízes no processo histórico da sociedade, e, por consequência, da educação brasileira, das quais se pode destacar duas situações bem específicas que exemplificam as dificuldades encontradas hoje, por terem marcado o ensino de música: os cursos rápidos para professores criados para atender o canto orfeônico nas escolas, na década de 30, e a criação da educação artística, com ideias polivalentes e pouco especializadas, na década de 70, ambos no século XX.

Após a implantação do Canto Orfeônico nas escolas do Distrito Federal, coordenada por Heitor Villa Lobos, em 1932 foi criado um curso de formação para

professores – Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico - para que o projeto pudesse ser colocado em prática, já que não havia professores habilitados a trabalhar com música no sistema escolar. Além disso, foi criado o Orfeão dos Professores, inicialmente, com 250 vozes que, segundo Parada (2008, p.178) tornou-se um laboratório para experiências pedagógicas e musicais e significava a vanguarda cívica do ensino musical.

No ano seguinte [à implantação do Canto Orfeônico], 1933, atendendo às exigências feitas pela lei, foram abertos os Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. A SEMA, buscando uma rápida difusão do canto coletivo nas escolas, procurou orientar estes cursos para um ensino prático que pudesse formar quadros com rapidez e eficiência. Foram planejados quatro tipos de cursos, numa escala de especialização progressiva:

1º Curso de Declamação Rítmica

2º Curso de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico

3º Curso de Especializado de Música e Canto Orfeônico

4º Curso de Prática Orfeônica. (PARADA, 2008, p.178).

Segundo o autor, os dois primeiros cursos funcionaram entre 1933 e 1936 e, também, em 1939, e eram destinados aos professores das escolas primárias para a iniciação do ensino musical. O terceiro curso tinha o objetivo de aprofundamento dos aspectos técnico, social e artístico da música visando a formação de professores especializados e o quarto curso foram encontros onde se discutiam assuntos musicais especializados, faziam-se demonstrações técnicas e o Orfeão dos Professores servia de grande laboratório prático.

Nos cursos de Declamação Rítmica e de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico inscreveram-se 2.762 professores de classe nos anos de 1933, 1934, 1935, 1936 e 1939 que, na sua maioria, passaram a atuar nas cerca de 207 escolas elementares, 12 intermediárias, 4 jardins de infância e 5 escolas experimentais mantidas pelo governo do Distrito Federal. Como muitos destes professores vinham dos diversos Estados do país estes cursos passaram a ser os principais formadores de especialistas em canto orfeônico. (PARADA, 2008, p.179).

Em 1971, com a criação da disciplina Educação Artística, que se tornou obrigatória nos currículos de primeiro e segundo graus (ensino fundamental e médio) a música se efetivou como uma atividade, junto com artes plásticas (desenho) e teatro. Naquele momento, os professores eram artistas comprometidos com a educação. Com a Lei 5692, de 11 de agosto do mesmo ano (BRASIL, 2012), foram criados os cursos de

Licenciatura Curta em Educação Artística, que continham uma proposta de formação geral em Arte, que, na maioria das vezes, confundia os estudantes sobre a modalidade essencial de seus conhecimentos. Esta problemática da formação foi corrigida com a Licenciatura Plena, em 1972. A partir daí, o professor licenciado em Educação Artística teria que se habilitar em uma das três linguagens, embora continuasse ainda com um currículo de formação geral em Arte. A proposta dessa Licenciatura em Educação Artística era apoiada nos fundamentos da Arte-Educação, tinha como pressuposto uma abordagem de respeito ao aluno, de acompanhamento ao seu tempo e forma de aprendizagem, priorizando a liberdade de expressão. Este ponto foi rapidamente compreendido como “fazer qualquer coisa”, que tornou-se um problema porque esta característica curricular foi somada com a necessidade de o professor assumir efetivamente uma atitude polivalente na escola para trabalhar todas as três linguagens artísticas. Havia na escola poucos professores formados e muitos professores de outras áreas com carga horária disponível que se achavam em condições de assumir a educação artística das crianças e jovens brasileiros.

Hoje, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 2012), tem-se nas escolas a disciplina Arte. As duas situações acima são muito importantes para se entender como ela se configura, pois deixaram marcas profundas na sua organização, enquanto área de conhecimento escolar, que, de certa forma, ainda sofre com as consequências e, com isso, necessita ser repensada.

As secretarias de educação continuam propondo cursos rápidos de formação continuada para seus quadros de professores, muitas vezes atuantes em disciplinas não relacionadas com as áreas de suas formações iniciais. Na maioria das escolas, não há continuidade nos encaminhamentos de uma das linguagens da Arte, não havendo o aprofundamento necessário para aqueles que poderiam se identificar e seguir seus estudos em busca de uma maior especialização ao chegar em níveis mais adiantados. Isto sem contar que, na maioria das vezes, não há professor com formação específica para assumir a disciplina, o que não garante um quesito mínimo necessário para poder orientar os alunos, em pelo menos uma das modalidades da Arte.

Diante de um quadro, obviamente mais contextualizado às muitas problemáticas da Educação Básica em geral, o governo brasileiro propôs um Programa emergencial para formação de professores em exercício, o PARFOR, que pretende resolver a situação de falta de professores com formação específica atuando nas escolas. A área de Arte também foi agraciada com a proposta e agora se pode vislumbrar, pelo

menos em algumas escolas, uma formação mais adequada do educador musical para poder encaminhar as propostas de ensino de música.

O PARFOR

O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores - é um programa do Governo Federal que visa proporcionar aos professores que já trabalham em uma determinada área, mas não têm a formação específica, cursos específicos de capacitação profissional.

O plano foi lançado em maio de 2009 com a meta de formar cerca de 330 mil professores que exercem a profissão sem formação adequada. O plano é gerido pela Capes em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. O Programa oferece cursos de graduação para educadores em exercício no magistério público que ainda não têm curso superior, que possuem graduação, mas lecionam em área diferente da de formação ou possuem bacharelado sem licenciatura. (BRASIL, 2011)

Para a proposta ser colocada em prática o Governo Federal oferece bolsas para os docentes de cursos regulares de universidades e incrementa uma verba para que as instituições se habilitem a oferecer novos cursos em regime diferenciado para a demanda da região.

São ofertados os seguintes tipos de Licenciatura: Primeira Licenciatura – (3.200 horas) - para docentes em exercício que não tenham formação superior; Segunda Licenciatura – (1.200 horas) - para docentes em exercício em área distinta da sua formação inicial e Formação Pedagógica – (540 horas) - para docentes graduados, mas não licenciados que se encontrem em exercício. Todos os docentes devem fazer parte de uma rede pública da Educação Básica. “Esse conjunto de políticas públicas pela valorização dos professores precisa ser aperfeiçoado, mas também defendido, como uma política não de um órgão, de um governo ou mesmo de um partido, mas do país” (HADDAD apud BRASIL, 2011).

O curso de Licenciatura em Musica PARFOR da Universidade Estadual de Maringá foi proposto com funcionamento aos sábados (quinzenalmente) e módulos concentrados nos períodos de férias letivas de forma que pudesse atender aos professores em serviço, sem prejuízo para suas atividades, assim como dos docentes

formadores. O projeto indica que o egresso precisa estar apto a desenvolver atividades musicais na escola envolvendo a música em suas diferentes formas de manifestação.

O curso de graduação em música – Licenciatura em Educação Musical regular está em vigor desde 2002. A Licenciatura em Música PARFOR teve início em 2012. Ambos contam com 5 docentes com formação em educação musical além dos demais com outras formações, do chamado tronco comum da música.

Neste ano, além das 5 professoras, outros 3 formadores atuam em disciplinas das quatro áreas que compõem o currículo da licenciatura PARFOR: área de formação, núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador. Encontram-se na área de formação disciplinas relacionadas à música e educação musical, no núcleo contextual disciplinas voltadas à compreensão da sociedade, no núcleo estrutural disciplinas básicas do fazer musical, como práticas instrumentais, canto coletivo e apreciação musical. O estágio supervisionado é a disciplina do núcleo integrador, pois é o *locus* do fazer completo do professor, onde se coloca em prática todas as formas de conhecimento.

A prática reflexiva do professor estudante do Parfor

A disciplina em que atuo, Estudos Dirigidos em Educação Musical I tem 100h de duração. Estuda questões voltadas aos fundamentos estéticos, históricos e sociológicos da educação musical, além de trabalhar fundamentos da pesquisa e a elaboração de projetos de ensino e de pesquisa. Teve 52 pessoas inscritas, mas estão cursando efetivamente, cerca de 32 alunos. Eles são formados em diferentes cursos, desde Física, Direito e Matemática até Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Atuam na rede estadual ou em redes de municípios vizinhos, alguns destes com mais de 200 quilômetros de distância. Uns 6 alunos já estudaram música e possuem conhecimentos sistematizados da linguagem, mas a grande maioria mantém com a música uma relação de senso comum, assim como confirmam alguns relatos.

Acho que “caiu a ficha” de que ensinar música não é algo tão simples, como eu pensava. Pois aprender essa linguagem é algo que exige muita dedicação, entre outros atributos. Mas, acredito estarmos no caminho certo, com cada disciplina sendo direcionada e alargando nossa visão “tão romântica”.(Estudante 1)³⁰

³⁰ Nomeio por números os estudantes para assegurar-lhes o anonimato.

Quando fui realizar a inscrição eu procurei me informar sobre a necessidade de se ter conhecimento em música ou saber tocar algum instrumento, e me disseram que não, então já me matriculei com o intuito de aprender mais sobre essa área, pois na minha graduação (Artes Visuais) tive apenas um bimestre sobre o conteúdo de forma bem sucinta, por uma professora que não tinha conhecimento na área. (Estudante 12)

Em um primeiro momento achei que fosse algo voltado mais pra arte por causa da nomenclatura que se encontrava na plataforma, estava esperando ter noções básicas para ensinar artes na escola. (Estudante 17)

Trabalho na perspectiva de proporcionar aos estudantes sempre uma prática reflexiva. Toda prática educativa tem como condição básica ser reflexiva porque é saindo da prática, indo para a reflexão e voltando para a prática que o professor fortalece a sua ação, renova sua competência e ganha mais segurança. Mas, em música, é sabido que muitas pessoas se organizam de maneira objetiva e direta com determinadas práticas e que, didaticamente, trabalham numa direção semelhante, sem proporcionar aos alunos muitos questionamentos e, por consequência, mudanças de pensamento para outras possibilidades. Este tipo de abordagem confirma-se muitas vezes, no ensino tradicional de música, no qual se depara com “verdades” absolutas que perpassam anos sem alteração de concepções.

Perrenoud (2002) entende que a reflexão na prática educativa não é igual a prática comum de refletir; a prática reflexiva do professor depende de um treinamento, além de precisar ser um hábito deliberado. O autor defende que numa situação de formação inicial, quando não se pode ter a pretensão de oferecer todo o leque de conhecimentos necessários para o domínio de saberes do professor, quando não se pode acompanhar a ação do professor, quando não existe uma prática reflexiva experiente, a prática reflexiva sobre a ação educativa é a melhor forma de ajudar o profissional a “aprender a aprender”.

Mas Perrenoud assinala: “ao contrário do que podemos imaginar, uma prática reflexiva não se limita à ação, ela também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes” (PERRENOUD 2002, p. 55). Por isso a prática reflexiva não é garantia de transformações efetivas nas ações das pessoas, podendo ser substantiva, tanto quanto modesta ou inexistente.

Uma prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade. Se ela não existir, a experiência

decepcionante de um ativismo ineficaz resultará, outra vez, na inércia. Nesse sentido, podemos perceber que:

- uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios;
- o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho;
- a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas. (PERRENOUD 2002, p. 57)

Na disciplina Estudos Dirigidos I houve o impacto das alunas³¹ com uma situação característica do ensino superior e, principalmente, de disciplinas da educação musical, que é a necessidade de leitura. Como profissionais em serviço, provavelmente, desabitadas de fazer leituras técnicas, tiveram um choque quando lhes passei tarefas de leitura e exigi que se situassem como leitoras reflexivas. Neste processo percebo que, absolutamente, as estudantes não conhecem a literatura da área, os autores e abordagens que embasam os paradigmas da educação musical na atualidade, como é de se esperar de calouros na universidade. O fato de não terem experiência com leitura de textos científicos não causaria tanta estranheza, não tivesse o curso uma característica especial de segunda licenciatura e a necessidade de um rendimento acelerado para cumprir com sua missão de formar licenciados aptos a trabalharem com a música nas escolas de Educação Básica em curto espaço de tempo.

A problemática de pouca leitura faz com que muitas estudantes não consigam entender questões importantes da área de educação musical, mas a prática reflexiva faz com que elas compreendam a necessidade de estudos e dedicação dobrada em função do curso que se propuseram a realizar. Neste sentido, vejo que as estudantes do PARFOR precisam de muita leitura específica e estudo intensivo de música. Muito comum nas licenciaturas, o ato de ensinar práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em determinados níveis, no ensino fundamental, por exemplo, por mais atualizadas e motivadoras que sejam, corre o risco de não surtir um efeito positivo, por elas não serem entendidas em seus objetivos e funções e se constituírem como meras receitas.

Outros relatos apontam para a importância da atividade reflexiva:

[Estudos Dirigidos] Apresenta embasamento de teorias e praticas de educadores musicais , muito importante para o contexto, e a prática.Com estes conhecimentos evitamos práticas de ensino da música que não se questionam criticamente, desconhecendo os seus

³¹ Embora queira evitar o tratamento pela maioria de estudantes do gênero feminino, permito-me fazê-lo porque o grupo possui apenas dois rapazes.

próprios pressupostos, ensinando como mera atividade sem reflexão.
(Estudante 22)

Os textos, a mim, me pareceram um tanto confusos... Não consegui esclarecer todas as dúvidas... Consegui entender um pouco, mas gostaria de saber mais... Os conceitos e seus feitos e por quem elaborado, em q contexto... Acredito que isso logo vai ficar claro!
(Estudante 26)

A caminho de uma conclusão

Atuar no PARFOR torna-se um desafio dobrado, para alunos, tanto quanto para professores. Os alunos precisam estudar e superar as dificuldades com todas as disciplinas, porque a maioria não teve nenhum contato com o ensino de música e/ou a reflexão sobre questões relacionadas a ele. E devem se desdobrar para arranjar tempo para isso, visto que durante os dias da semana trabalham, aos sábados e férias têm atividades na universidade. Os docentes têm que firmar uma proposta pedagógica que atenda a um tipo de formação de professores especialistas, que não possuem um tempo suficiente para vivenciar música e seu ensino com mais cuidado em um crescendo de amadurecimento. Neste caso, a formação profissional pode ser comparada à maturação de frutas, que não são da estação. Passa-se por um processo de amadurecimento forçado, que prejudica a qualidade do conhecimento, assim como as frutas, que muitas vezes, perdem o sabor e as qualidades nutritivas por causa de um aceleração de seu ciclo natural.

Afinal, não basta oferecer curso para professores em serviço, se os mesmos não tiverem o tempo necessário para procederem aos estudos. Os gestores educacionais precisam entender que é muito importante oferecer cursos de formação para os professores, mas que estes devem ser devidamente planejados em relação às atividades dos docentes e seus tempos de dedicação. Os cursos devem acontecer fora dos seus poucos horários de descanso - finais de semana e férias. Da mesma forma, gestores devem acompanhar os paradigmas das áreas e, com isso, pensar nos cálculos de custo benefício dos cursos de formação em termos da qualidade, muito mais, que da quantidade.

Referências

BRASIL. Capes. Disponível em <http://capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4942-formacao-inicial-e-direito-do-professor-e-responsabilidade-do-poder-publico-afirma-ministro-haddad> . Acesso em 23 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em 25 de julho de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm . Acesso em 25 de julho de 2012.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul.-dez. 2008.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GT 3.3 – FORMAÇÃO EMERGENCIAL E/OU ALTERNATIVA

Práticas músico-educacionais de professores unidocentes da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT: um estudo com narrativas de formação

Débora Abreu de Vasconcelos
Secretaria Municipal de Educação de Sinop/MT - debora.vas@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa em andamento de mestrado em educação que se apresenta em fase inicial. A pesquisa investiga a prática músico-educacional de professores unidocentes que atuam na Educação Infantil – EI e Séries Iniciais – AI da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT – RMES, participantes do PROFAMMES – Programa de Formação em Arte e Música para Múltiplos Espaços. O foco da pesquisa consiste em investigar as práticas músico-educacionais de unidocentes, e pretende trazer à tona as concepções de ensino de música que esses profissionais vêm adquirindo nos cursos de formação continuada em música, bem como as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória profissional. A metodologia de pesquisa será a abordagem (auto)biográfica, especificamente, as narrativas de formação (JOSSO, 2006). Ao dar voz as narrativas de unidocentes que ensinam música na EI e AI, a hipótese é que essa pesquisa poderá contribuir com alguns modos de construir práticas de ensino e aprendizagem em música nos cursos de formação tanto na área de educação musical quanto na área de pedagogia.

Palavras-chave: professores unidocentes, concepções de ensino de música, práticas músico-educacionais.

Introdução

Este trabalho, que é um recorte de uma pesquisa em andamento de que se apresentará sobre forma de dissertação de mestrado em educação, tem como objetivo investigar as práticas musico-educacionais de pedagogos que atuam na Educação Infantil – EI e Anos Iniciais – AI da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT – RMES. Discuto nesse trabalho a problematização da pesquisa e os motivos que me levaram a optar por essa temática.

O trabalho parte de uma pesquisa que está sendo realizada no PROFAMMES – Programa de Formação em Arte e Música para Múltiplos Espaços da rede municipal de ensino em Sinop – RMES, que acontece em parceria entre as Secretarias Municipal de Educação e Secretaria Municipal da Diversidade Cultural. O PROFAMMES tem objetivo oferecer formação musical e músico-educacional para profissionais que atuam

ou venham a atuar com o ensino de música em diferentes contextos educacionais. Um dos perfis de profissionais que frequentam esse programa de formação continuada é o professor unidocente, ou seja, aquele que atua na EI ou AI da RMES. Portanto, é com esse perfil de profissional que pretendo desenvolver a pesquisa em andamento.

Ao ser licenciada em pedagogia, tenho claro que, para atuar como uma profissional na área de música faz-se necessário ter formação específica na área. Porém, como o pedagogo é responsável pela formação de alunos tanto do EI, quanto do AI, este profissional serve-se, também, da área de música cotidianamente em sala de aula. Sabemos que a música é utilizada com finalidades lúdicas, como recurso pedagógico para outra área do saber, como mecanismo de controle, porém dificilmente trabalhada enquanto disciplina autônoma dotada de especificidade: objeto de estudo próprio; conteúdos, técnicas, referenciais e metodologias particulares. A explicação para tudo isto pode levar a um leque de possibilidades de se trabalhar em conjunto com outras áreas do conhecimento, neste caso, música e pedagogia. Todavia, o problema maior parece residir na insuficiência de preparação musical em cursos de Pedagogia.

Contrapondo-se às dificuldades decorrentes da falta de formação sólida em música, o professor unidocente possui uma característica muito importante na sua relação com o saber e sua atuação em sala de aula. Ele aborda conteúdos de forma integrada, pois transita entre vários campos do conhecimento, o que lhe permite estabelecer constantes relações entre áreas distintas. Conforme comenta Figueiredo (2004), este professor trabalha com as disciplinas de uma forma integrada, contrapondo-se à fragmentação curricular presente em todo processo de escolarização até os últimos níveis acadêmicos.

Outro fator importante que é característico do professor unidocente é a relação que estabelece com o grupo de alunos. Por estar constantemente com a mesma turma este professor encontra-se muito mais propenso a estabelecer sólidos laços afetivos com seus alunos, o que certamente contribui para o processo de aprendizagem (FREIRE, 1997).

Acredito na importância de dar formação musical ao pedagogo de modo a promover uma educação musical democrática e de qualidade no processo de escolarização. A partir das atividades pedagógico-musicais desenvolvidas através do PROFAMMES, e ao compartilhar com demais professores unidocentes minha experiência como professora que atua na área de música, e a refletir com maior profundidade sobre minha trajetória profissional como professora formada em

pedagogia, mas que atua com o ensino de música na educação básica interessa-me investigar as práticas musicais desenvolvidas por professores unidocentes em suas salas de aula. A partir dessa inquietação várias perguntas têm surgido ao longo desse processo de fundamentação teórico-metodológica da pesquisa em andamento. Tenho questionado principalmente, como esses professores inserem o ensino de música em suas práticas de ensino. Como são construídos os conhecimentos musicais e concepções pedagógico-musicais desses professores a partir de suas práticas musicais em sala de aula.

Para tanto, tomarei como sujeitos de pesquisa os professores que frequentam o PROFAMMES, e que trazem em seus relatos de experiências, por ocasião da formação continuada, suas experiências e concepções de ensino de música para EI e AI. A ideia é tomar esses relatos como ponto de partida para investigar *in loco* as práticas desses professores em seus contextos educacionais.

Referencial teórico

Ao buscar compreender como os professores unidocentes constroem a sua prática músico-educacional, e como ensinam música em suas respectivas escolas, busco na literatura da área de educação musical autores como Bellochio (2002); Figueiredo (2004); e Queiroz e Marinho (2007) que discutem o ensino de música para professores unidocentes.

Para uma melhor compreensão dos trabalhos compartilhados entre a área de música e pedagogia, Bellochio (2002) afirma ser necessário “ampliar os processos de formação musical e pedagógico-musical do futuro profissional do ensino, sejam esses especialistas em educação musical ou professores unidocentes” (BELLOCHIO, 2002, p. 41-48).

Com relação a cursos de formação continuada para professores licenciados em outras áreas do conhecimento, autores como (QUEIROZ e MARINHO, 2007) entendem que:

É necessário estruturar caminhos que possam fomentar alternativas metodológicas de ensino de música que atendam a realidade das escolas de educação básica, favorecendo, sobretudo, a atuação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Iniciativas dessa natureza fornecerão subsídios para que esses profissionais possam concretizar atividades de educação musical fundamentais para o

processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética do indivíduo. (QUEIROZ e MARINHO, 2007, p. 72)

Para uma melhor compreensão da literatura que trata do tema de formação continuada para professores da educação básica, pretendo dialogar, também, com autores da área de Educação. A formação de professores com base em uma prática reflexiva tem interessado a muitos estudiosos como Gómez e Sácristan (2000), Bettega (2004), Falsarella (2004), Imbernón (2005) e Libâneo (2006), inclusive, levando-os a expandir o conceito de formação para uma noção de orientação não de prática individual, mas social e coletiva.

Esses estudos demonstram que, por meio da reflexão, pode haver modificações nas práticas, já que é tácito o conhecimento de que práticas didáticas cristalizadas não corroboram para que mudanças ocorram. Para Gómez e Sácristán (2000), “a reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação” (GÓMEZ, 2000, p. 369).

Há um consenso entre estudiosos, tais como, Bettega (2004), Libâneo (2006), Imbernón (2005), que discutem uma necessidade urgente em se repensar a formação inicial e continuada de docentes, haja vista as novas demandas da contemporaneidade. Isso implica em rever, sobretudo, o papel da escola, do professor, dos alunos, do poder público, das práticas pedagógicas, das concepções de ensino-aprendizagem, linguagem e conhecimento.

Corroborando com ideias de autores acima mencionados, Falsarella (2004) afirma que a formação continuada é entendida aqui como “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Neste sentido, esta deve “motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”, conclui a autora (FALSARELLA, 2004, p. 50).

O PROFAMMES é um programa de formação continuada que tem como metodologia a abordagem a (auto) biografia, mais especificamente as narrativas de formação de professores que frequentam a formação continuada em música. O PROFAMMES nasceu a partir de uma pesquisa de doutorado (cf. ABREU, 2011). A Pesquisa realizada por Abreu (2011, p. 81) aponta que no município de Sinop são os professores licenciados em outras áreas do conhecimento que assumem o ensino de

música nas escolas da RMES. A pesquisa sinaliza, também, que os professores que atuam com música na RMES vem adquirindo formação em música em cursos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação. A proposta de realizar cursos de formação continuada para professores está embasada no que determina a Lei nº 11.769/2008, que torna o ensino de música conteúdo obrigatório no ensino de arte (cf. Lei nº 9.394/1996, Art. 26, §. 2ª). A obrigatoriedade da música como conteúdo escolar representa a democratização do acesso à educação musical. A partir da Lei nº 11.769/2008 todo cidadão brasileiro, que passa pela escola, tem direito de vivenciar experiências musicais como parte de sua formação educacional. Esse acesso a formação musical, também, poderá indicar caminhos profissionais para aqueles que desejam assumir uma carreira no campo da música (FIGUEIREDO, 2011).

O PROFAMMES tem o intuito de aprimorar as atividades musicais desenvolvidas por professores que atuam no espaço escolar. Investir em pesquisa e formação é um dos caminhos mais eficazes para melhorar a qualidade de vida de uma sociedade. Nesse aspecto, a parceria com as mais diversas instituições sócio-culturais e educacionais é fundamental para a realização de programas dessa natureza (ABREU, 2012).

Para investigar como esses professores, que atuam na EI e AI da RMES, inserem o ensino de música em suas práticas docentes tomo como referência a metodologia que vem sendo utilizada no PROFAMMES, ou seja, as narrativas de formação (JOSSO, 2004). O motivo que me leva a escolher esse método está no fato de partir das experiências musicais que alguns dos professores unidocentes possuem, no qual também me incluo, para responder a questão de pesquisa levantada anteriormente.

Na área educacional a pesquisa biográfica é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida instituições educacionais de ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais. Há, no entanto, um mundo da educação que está em relação contínua com os outros setores da vida social, mas, ainda assim, há um espaço singular das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2011).

A abordagem biográfica, segundo Josso (2006), dá legitimidade à mobilização da subjetividade como produção do saber ser. A reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós a manifestação daquilo que somos e daquilo que nos tornamos. O biográfico, como disse Pineau (2008, p.20-21), nos ensina o saber da vida. Esse saber da

vida é “o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo, que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria”, do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer.

No curso da vida, o sujeito se engaja na busca de si mesmo, na busca de sentido e na busca de conhecimento, de forma que o que está entre o saber ser e o saber fazer é a mobilização do conhecimento de si e das coisas. Esse deslocamento, que entendo também como trajetórias, evidencia um sujeito envolvido consigo mesmo, com o outro e com os contextos em que já esteve ou está inserido. A figura desse sujeito consiste em uma pessoa que enxerga o que ela é, o que já não pode mais ser e o que ainda poderá se tornar. O vir a ser contínuo lembra ideias de Freire (1997), de que somos seres inconclusos.

Para construir a metodologia, utilizada na pesquisa, parti dos estudos de Abreu (2011), que discorre sobre os aspectos teórico-metodológicos concernentes as narrativas de profissionalização. A autora traz no escopo da pesquisa que é narrando a sua trajetória profissional que o professor vai se tornando um profissional da docência (ABREU, 2011, p. 176). Delory-Momberger (2008) afirma que a partir do momento em que a pessoa narra a sua história, para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia, o que nas palavras de Josso, 2006 é denominada como “narrativa de formação”.

Ao narrar em seu processo de formação continuada as concepções de ensino de música e atividades musicais desenvolvidas em sala de aula o professor poderá “dar visibilidade às experiências do professor de música nos contextos em que estão inseridos” (ABREU, 2011, p.178). No caso desta pesquisa, dar visibilidade às práticas músico-educacionais de professores unidocentes que atuam no EI e AI das escolas da RMES.

A proposta metodológica das narrativas de formação, que pretendo adotar na pesquisa envolverá a entrevista com professores que atuam na EI e AI que frequentam o PROFAMMES. Pretendo selecionar os futuros entrevistados a partir das atividades desenvolvidas no PROFAMMES, como, por exemplo, as partilhas de experiências narradas tanto de forma oral, como escrita. Meu olhar será para àquelas experiência que evidenciem concepções de ensino de música, ou seja o modo como esses professores inserem atividades musicais em suas práticas docentes.

Para tanto, procurarei exercitar como pesquisadora nesses momentos de formação um clima de acolhimento, pois de acordo com Warschauer (2001), o

sentimento de pertença a um grupo com fins bem direcionados e claros é algo a ser desenvolvido já no primeiro momento em que o grupo efetivamente se reúne. Para tal, reservarei espaços para conversas coletivas, onde a partilha de experiências musicais, a avaliação dos trabalhos e resultados, bem como o autoconhecimento do grupo possam acontecer de maneira natural. Esse, portanto, será o meu projeto piloto para construir, posteriormente, as entrevistas com os sujeitos selecionados a partir do PROFAMMES. Terei a preocupação, nesse procedimento metodológico, de coletar e registrar em meus diários de bordo as escritas de si dos professores participantes.

Minha hipótese é que as narrativas dos professores entrevistados poderão abrir possibilidades para se pensar o ensino de música como conteúdo nas aulas dos professores das escolas da RMES que atuam no EI e AI. O modo como esses professores se narrarão poderá estar relacionado com a linguagem musical apreendida durante os seus processos de ensino e de aprendizagens músico-educacionais. Isso remete ao que descrever Brito (2003) sobre a trajetória da expressão musical infantil. A autora esclarece que o processo de aquisição da linguagem musical se dá através da fase de exploração do som, da reprodução, criação e reconhecimento de forma organizada. Tais percepções, explorações e descobertas, podem, segundo a autora, construir hipóteses de reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento e consciência do fazer musical (BRITO, 2003, p. 43).

Considerações finais

Ao nos depararmos com a implantação da Lei 11.769/2008 em que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica, o município de Sinop necessita fortalecer a área de educação musical no contexto escolar, a fim de atender as necessidades das escolas de educação básica da RMES.

Para discutir a prática do ensino de música nas escolas da RMES, se faz necessário desenvolver práticas em educação musical nos cursos de formação continuada a partir das concepções pedagógicas dos professores envolvidos, o que nas palavras de Abreu (2011, p. 108) significa contemplar uma formação que acate “o ponto de vista do aprendente, o seu percurso formativo”.

Portanto, justifico esta pesquisa na medida em que os resultados da formação continuada em música, aparecem nas práticas docentes de professores da EI e AI das RMES. Ao olhar o processo como os professores unidocentes inserem em suas práticas

docentes o ensino de música na EI e AI da RMES, a pesquisa em andamento poderá contribuir com a área de educação musical, bem como com a área de pedagogia maneiras de pensar o ensino de música na EI e AI a partir das práticas músico-educacionais de professores unidocentes.

Referências Bibliográficas

ABREU, Delmary Vasconcelos. PROFAMMES – Programa de Formação em Arte e Música para Múltiplos Espaços. Texto não publicado. Escola de Artes da Secretaria da Diversidade Cultural de Sinop, 2012.

_____. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese* (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, 2011.

_____. Educação Básica: campo de atuação profissional em música. XVII Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 2008, *Anais*, São Paulo, 2008. CDROM.

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

BETTEGA, Maria Helena. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. A Educação Musical Escolar. Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar. Revista Salto para o Futuro/TV Escola. Ano XXI *Boletim* 08 - Junho 2011. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/saltos/series/16075508-Edu.Musical.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio. *A educação musical e os novos tempos da educação brasileira*. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 1, n. 1, 43-58, set. 2002.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago, 2006.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINEAU, Gastón. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C. e MIGNOT, Ana C. V. PACHECO, Dirceu C. [et al.] (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 17-38.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

**GT 3.4 – POLÍTICAS PÚBLICAS, PROGRAMAS E PROJETOS
PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

A aula de música como fonte de aprendizagem para o professor: algumas situações vivenciadas no PIBID

Nilceia Protásio Campos
UFG - camposnilceia@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre algumas experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O subprojeto de Música teve início em 2010 e conta com 18 acadêmicos do Curso de Música – Licenciatura da UFG, distribuídos em duas escolas públicas de Goiânia/GO. Dentre os objetivos propostos no subprojeto, destacamos: o incentivo e a valorização de experiências do licenciando em música na educação básica e a inserção de alunos oriundos dos cursos de Licenciatura em Música no mercado de trabalho. Considerando a amplitude das experiências, julgamos por bem um recorte que possibilitasse uma análise mais específica das vivências iniciais em sala de aula. Agitação, indisciplina e insubordinação ao que é proposto, configuram-se em dificuldades a serem vencidas pelo jovem professor. A autoridade em sala de aula passa a ser condição para um bom encaminhamento das atividades, influenciando diretamente no aprendizado e na participação dos alunos. A articulação entre objetivos, conteúdos e métodos, e o princípio de alteridade/autoridade sinalizam possibilidades para aulas mais proveitosas e envolventes (LIBÂNEO, 1994; RIOS, 2008).

Palavras-chave: PIBID, aula de música, formação de professores.

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir e discutir sobre as experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Goiás (UFG).³² O subprojeto de Música teve início em abril de 2010 e atualmente, conta com 18 acadêmicos distribuídos em duas escolas públicas de Goiânia/GO. Dentre os objetivos propostos, destacamos: o incentivo e a valorização de experiências do licenciando em música na educação básica e a inserção de alunos oriundos dos cursos de Licenciatura em Música no mercado de trabalho.

Considerando a amplitude das experiências proporcionadas aos acadêmicos e às escolas envolvidas, julgamos por bem um recorte que possibilitasse uma análise mais específica das vivências iniciais em sala de aula. Para isso, tomamos a aula como objeto

³² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que proporciona, dentre outros incentivos, bolsas a estudantes de cursos de licenciatura para que atuem em escolas da rede pública de ensino.

de reflexão e ponto de partida para questionamentos importantes que permeiam a prática pedagógica dos licenciandos em música. Alguns trechos dos relatórios entregues pelos acadêmicos servirão como dados para que possamos pensar as dificuldades encontradas por estes, quando diante de uma turma, e a reação dos alunos à aula de música, em suas diferentes faixas etárias e séries³³.

Reflexões teóricas

Para melhor compreensão das experiências de sala de aula descritas mais adiante, se faz oportuno remeter a alguns autores que, desde há algumas décadas, tem se dedicado a pensar a escola e a atuação do professor. Nos estudos de Libâneo (1994) sobre didática, a aula é apontada como uma combinação entre objetivos, conteúdos e métodos que deve possibilitar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Para o autor, a aula deve privilegiar “a seleção e organização de atividades dos alunos que possibilitem desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo” (LIBÂNEO, 1994, p. 179). Desse modo, a explicação da matéria, a aplicação dos exercícios, a motivação dos estudantes e o empenho destes, dependem da atuação direta e permanente do professor (Ibid., p. 111).

Ao abordar aspectos relacionados à didática, Libâneo (1994) elenca algumas questões que, segundo ele, são imprescindíveis para tratar o assunto: Como fazer com que os alunos se interessem pela matéria? Como motivar os alunos para que eles estudem ou cumpram as tarefas que lhe são atribuídas? Como resolver os casos de alunos indisciplinados ou descontentes? Como manter a atenção dos alunos?

Tais questões se transformam em desafios impostos pela realidade da sala de aula e devem permear as discussões nos cursos de formação de professores, pois, como veremos nos relatos dos acadêmicos, a função do professor em sala de aula vai além da transmissão de conteúdos e aplicação de atividades planejadas: passa, sobretudo, pela sensibilidade às “respostas” dos alunos diante do que é proposto. E como podemos perceber, a reação nem sempre é a esperada ou desejada, fazendo com que o “jovem professor” se veja, muitas vezes, diante de uma classe desinteressada e indisciplinada. Nesse sentido, outra questão parece pertinente: O professor é o único responsável pela motivação dos alunos?

³³ Os relatos contidos neste texto correspondem a experiências com turmas do 1º ao 3º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Em uma interessante análise sobre a escola, Dayrell (1996) ressalta o sentido polissêmico e diversificado dado ao espaço escolar. Segundo ele, “diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar (DAYRELL, 1996, p. 10). Isso fica evidente a partir do momento em que podem ser percebidas as “panelinhas”, os grupos dos “CDFs” ou a “turma da bagunça” – ou mesmo os alunos “soltos” que não se vinculam a nenhum grupo. O autor adverte de que é necessário superar a visão homogeneizante e estereotipada de aluno. O professor deve, portanto, buscar “compreender as diferenças individuais, as diferentes visões de mundo, escalas de valores, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (Ibid., p. 140). Além do desafio da motivação, o desafio da compreensão.

Abre-se aí um leque de possibilidades, se tomarmos a sala de aula como um espaço de encontros e a aula como algo que é construído coletivamente – e mais ainda, algo que se constrói na medida em acontece. Ao ser criticada como alguém que “só dá aulas”, Rios (2008) propõe uma reflexão interessante sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, enfocando especialmente a dimensão ética da aula. A autora parte do pressuposto de que aula não é “algo que se dá”, mas “algo que se faz”: professores e alunos fazem juntos – de maneiras diferentes, mas juntos.

O que fazemos quando fazemos a aula, juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construímos, reconstruímos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construímo-nos, reconstruímo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos. Daí, a pergunta: o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? Quando faço tal pergunta, estou me lembrando do aluno que se sente injustiçado e diz: “Viu o que o professor fez comigo?” ou do professor que afirma, quando alguém diz que ele parece cansado: “É isso que os alunos estão fazendo comigo!” (RIOS, 2008, p. 75).

As experiências vivenciadas pelos “pibidianos”³⁴

Nessa perspectiva, compartilharemos algumas experiências vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Música vinculados ao PIBID e registradas nos primeiros relatórios. O primeiro aspecto que pode ser constatado, é a diversidade de comportamentos das turmas e como isso é percebido por parte do “acadêmico-professor”. Agitação, indisciplina, insubordinação ao que é proposto em aula, as

³⁴ “Pibidiano” é um termo informal para designar acadêmicos e professores envolvidos no PIBID.

chamadas “conversas paralelas” e falta de concentração, configuram-se em dificuldades a serem vencidas. Algumas dessas situações podem ser vistas nos trechos relatados a seguir:

Não foi possível completar todo o conteúdo em todas as salas. Nas turmas do 1º ano C e do 3º ano C os alunos estavam muito agitados e ficaram indisciplinados durante as atividades da aula³⁵ (Relato 1)³⁶.

Assim que eles iniciaram as atividades pude observar que a maioria da turma não se esforçava na prática da atividade. Quando os grupos se formaram, os alunos conversavam sobre coisas diversas e distantes da temática da aula. Alguns começavam a falar sobre o que era pra fazer, mas a falta de concentração pôde ser um empecilho para elaboração dos arranjos (Relato 2)³⁷.

Iniciei a aula desta turma levando-os para o pátio descoberto da escola. Tentei colocar os alunos em linha, mas tive muito trabalho, e para piorar, alguns deles ficavam correndo. Com um pouco de trabalho, consegui juntá-los e relembramos a música “Sopa”, do Palavra Cantada. Logo após comecei a dinâmica do Espelho, onde eu fazia um gesto e teriam que imitar. Após uns 10 minutos, mudei para a dinâmica do Maestro e não obtive sucesso, pois eles começaram a ficar muito dispersos, conversando e correndo. Sendo assim resolvi retornar para a sala. Na sala, coloquei a música “Fome Come” do Palavra Cantada para tentar acalmar a sala, também não funcionou. Então como último recurso, comecei a brincar com ritmos com eles fazendo sons corporais (estalar de dedos, bater no peito, palmas e agachar). Após diferenciarmos agudo (estalar de dedos) e grave (bater no peito), iniciei duas cantiga de roda: “Atirei o pau no gato” e “O sapo não lava o pé” onde bateríamos duas palmas e depois bateríamos na coxa cantando “Atirei o pau no gato” e depois bateríamos palma e agacharíamos cantando “O sapo não lava o pé”. Desta forma eu consegui ter o controle da sala (Relato 3).

Ter o “domínio” ou “controle” da sala parece ser algo que todos ambicionam, tornando-se um atestado de competência para o jovem professor. Independente da sua vontade, outros fatores acabam por interferir no bom andamento da aula. A inadequação do espaço físico ou a limitação dos equipamentos, bem como interferências sonoras, podem afetar diretamente a forma de participação dos alunos. Vejamos as situações descritas³⁸:

³⁵ Estas turmas de 1º e 3º anos pertencem ao nível do ensino fundamental.

³⁶ Nesta aula, foram ministrados exercícios práticos envolvendo pulsação e ritmos básicos.

³⁷ Os grupos foram divididos para realização de um arranjo em Beatbox (percussão vocal no estilo rap) tomando uma canção à escolha.

³⁸ Alguns relatos farão menção da “professora”. Neste caso, trata-se da professora de música da escola, que atua como supervisora das atividades no PIBID. Apesar de alguns trechos trazerem relatos de aulas ministradas pelos acadêmicos, outros trechos foram tirados de relatos de observação de aula.

Havia um aparelho de som na sala, um toca CDs portátil que a escola disponibilizava. Porém, o toca CDs não era apropriado para a quantidade de alunos presentes e para o local de aula, e por ser ao lado da movimentação do trânsito e comércio no centro da cidade, a audição atenta era inviável (Relato 4).

Como o dia estava muito quente e os alunos bastante agitados a professora levou uma atividade descontraída aos alunos, que assistiram a vários videoclipes do grupo musical infantil Palavra Cantada. Muitos alunos já haviam trabalhado algumas músicas do DVD com a professora da sala em outras disciplinas ou assistido aos vídeos em canais de televisão, o que trouxe aos alunos bastante prazer com a realização da atividade (Relato 5).

Por se localizar [a escola] bem no centro da cidade é impossível alunos e professores contar com o silêncio ao seu redor. De forma que durante as aulas, professores tem que disputar com barulho de carros, motos, construções, carros de som e movimento ao redor. Nesse dia específico, a situação estava ainda mais crítica, visto uma construção que estava sendo realizado num prédio bem na frente da escola, de forma que a professora tinha que disputar com uma betoneira, a atenção e silêncio da turma. Partindo então da realidade vivida ali por todos, a professora de música trabalha com os alunos noções de som e ruído. [...] Assim trabalhou com a turma a questão de poluição sonora. [...] Os alunos se interessaram pelo assunto, fizeram perguntas, interagiram e prestaram atenção (Relato 6).

Porém, como em algumas salas o espaço é pequeno, o barulho se tornava alto e atrapalhava ainda mais a concentração dos alunos. Em muitas aulas, a professora levou a turma para uma sala maior e mais arejada, e notavelmente o comportamento da turma se tornava outro (Relato 7).

Em muitas experiências descritas, os acadêmicos relatam que um dos motivos da agitação da turma é o fato desta ter pouca familiaridade com o professor. Por outro lado, o próprio estranhamento que o acadêmico sente diante da turma, na condição de professor, também interfere no envolvimento dos alunos com as atividades.

[...] estou entrando numa escola de primeira fase (tem crianças a partir de cinco anos de idade), onde minha presença é muito significativa na sala de aula, porque sou um “estranho”. A criança reage diferente dos adultos. Também soma o fato de que minha inexistente experiência com aula em turmas seja levada em conta na preparação para minha entrada.

A diretora deixou clara a sua preocupação com a faixa etária dos alunos e comigo, por ser acadêmico com a provável tendência de tentar ensinar sempre com atenção e rigor ao conteúdo, e sem afeto (Relato 8).

Expliquei o processo para tirar o som do violão, expliquei sobre as madeiras [...]. No fim eu toquei alguns ritmos e pedi para eles identificarem. Toquei xote, baião, reggae, guarânia. Muitos alunos participaram e desde então, ficamos mais próximos (Relato 9).

Os acadêmicos percebem que, na medida em que conseguem desenvolver algum grau de afetividade com os alunos, aumentam as chances de um melhor manejo com a turma. Os alunos passam a confiar mais na condução do professor, agindo de forma mais receptiva. Como resultado, o acadêmico se torna mais autoconfiante em suas metodologias e em sua atuação na sala de aula.

Nessa parte, chamei alguns alunos na frente da turma para executarem sozinhos o exercício, enquanto os outros observavam³⁹. Nesta turma, a atividade foi fácil e bem desenvolvida, o que demonstrou que esses alunos entenderam grande parte do que viram nesta aula. Foi muito gratificante (Relato 10).

A música [Desengonçada, de Bia Bedran] foi precedida de um alongamento corporal, já que a música fala de despertar o corpo, e também aquecimento vocal para cantar junto com o *playback*. A participação de todos os presentes foi notória. Até pessoas da escola me procuraram por terem gostado da música e queriam conseguir uma cópia (Relato 11).

[...] coloquei dois vídeos do Trenzinho Caipira, de Villa Lobos: um, em forma de desenho, e outro, com imagens de Marias Fumaça. Após isto, escolhi apenas seis alunos para ir à frente da sala para tocar reco-reco e chocalho, onde utilizei três instrumentos de cada (03 reco-recos e 03 chocalhos) para que eles fizessem o ritmo do som do trem andando e o restante da sala cantasse a música do Trenzinho Caipira - o que considero que funcionou muito bem (Relato 12).

Receitas mágicas não existem quando nos referimos ao “sucesso” de uma aula. Como foi apontado anteriormente, a falta de concentração e de participação pode se dar em vários níveis e por motivos que, muitas vezes, fogem ao “controle” do jovem professor. Nos relatos a seguir, podemos ver como as turmas respondem diferentemente a uma mesma proposta.

Alguns alunos trouxeram CDs com suas músicas preferidas e escutavam e já faziam a análise no quadro mesmo. A primeira turma não deu muita atenção, turma agitada, bagunceira, que não tem o hábito de fazer silêncio. O som utilizado na escola também tem uma

³⁹ Este exercício foi ministrado à turma de 1º do ensino fundamental e propunha um trabalho rítmico com base na canção Marcha Soldado. Envolveria batidas de pulso, explorando palmas e sons de animais.

qualidade muito ruim, o volume é baixo, não tem potência, e isso dificulta mais ainda os alunos a prestarem atenção. Já a segunda turma foi mais receptiva. Conseguimos o silêncio da parte dos alunos e muitos participaram da atividade (Relato 13)⁴⁰.

Da forma com que é expressa no relatório, fica-se a impressão de que a turma “é” ou “não é”, ficando o “rótulo” de “turma bagunceira” ou “boa turma” como uma forma de explicar determinadas reações dos alunos na aula. Desse modo, vale pensar sobre a responsabilidade do professor perante o comportamento da turma em questão. Importante ressaltar o aprendizado que esse tipo de experiência parece trazer aos licenciandos, na medida em que chegam a conclusões fundamentais para sua atuação, como as diferentes metodologias de ensino que devem ser aplicadas, respeitando a faixa etária e os pontos de interesse de cada turma. A autoridade em sala de aula passa a ser condição para um bom encaminhamento das atividades, influenciando diretamente no aprendizado e na participação dos alunos.⁴¹

Sobre este aspecto, mencionamos duas pesquisas que foram realizadas no sentido de analisar os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular. Embora a amostra tenha sido turmas de adolescentes e turmas de 7º, 8º e 9º anos, é importante nos atentarmos para alguns pontos. Conforme dados coletados por Silva (2010) e por Batista (2011), mais da metade dos alunos participantes da pesquisa declara gostar das aulas de música na escola, sendo que a preferência ficaria dividida entre aula de instrumento musical e aulas específicas voltadas ao que chamamos de teoria musical⁴². No entanto, como uma das queixas dos alunos é quanto à aula estritamente expositiva, é importante ressaltar que o envolvimento e a motivação, segundo eles, aumentam quando a aula é composta de atividades de vivência. Para Batista (2011, p. 35),

os alunos demonstram que na concepção deles, a música dispõe de pouca utilidade para o seu futuro, os alunos não vêem a influência desta nos seu futuro escolar, muito menos profissional. Isso nos leva a pensar que o valor que os alunos remetem às coisas está muito ligado à utilidade das mesmas [...].

Considerações Finais

⁴⁰ Aula ministrada a turmas de 8º ano.

⁴¹ Para Rios (2008, p. 82), autoridade é fundamentada pela alteridade. A *autoridade*, que é exercício de poder nas relações sociais, ganha seu sentido na articulação com a *alteridade*, o reconhecimento do outro.

⁴² Guitarra e Bateria foram os instrumentos marcados como os mais preferidos, nas duas pesquisas citadas.

O que podemos constatar em algumas aulas relatadas pelos acadêmicos do PIBID, é que, ao perceber o desinteresse da turma em determinadas aulas, é dedicado um momento para reflexão e crítica, no sentido de convencer os estudantes da importância do estudo da música na atualidade.

Igualmente importante, é considerar “bagagem cultural dos alunos”. Nesse sentido, Queiroz (2011) aponta duas vertentes para os professores lidarem com a diversidade musical:

- manter-se atentos ao que os alunos ouvem em termos de música;
- considerar as produções musicais dos diferentes contextos culturais – tomando o cuidado de não estabelecer hierarquias de “música melhor” ou “música pior”.

Para concluir, voltamos à reflexão apresentada no início deste texto. Tomar conhecimento ou compreender como os alunos se apropriam e vivenciam a música em seu cotidiano pode nos “dar pistas” de como o professor pode desencadear ações motivadoras que vão envolver os estudantes no momento da aula. A articulação entre objetivos, conteúdos e métodos, abordados por Libâneo (1994), e o princípio de alteridade/autoridade defendido por Rios (2008) sinalizam possibilidades para aulas mais proveitosas e envolventes.

Referências

BATISTA, Nágila Lemos. **Os interesses dos jovens pela aula de música no contexto da escola regular**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Série Educação Musical Escolar - Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro, Ano XXI, n. 08, p. 17-23, jun. 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou O que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas – SP: Papirus Editora, 2008, v.1, p. 73-93.

SILVA, Karliene Araújo e. **Representações sociais da música entre adolescentes: uma abordagem a partir do contexto escolar**. Monografia (Curso de Educação Musical – Hab. Ensino Musical Escolar) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

Aulas de Música no Ensino Fundamental e Médio: Um relato de experiência do subprojeto do PIBID Artes/Música

Aline Cléia dos Reis Teixeira
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
alinereist@yahoo.com.br

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

Resumo: O presente trabalho busca relatar as experiências vivenciadas por dez acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, através do Subprojeto Artes/Música “O ensino de música nas escolas”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - na elaboração do primeiro plano de aula e aplicação nas aulas de Artes, em cumprimento da Lei 11.769/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, além de descrever todo o processo de preparação para a regência das aulas. Ademais, este trabalho apresenta possibilidades relacionadas às perspectivas e experimentos no que diz respeito ao ensino de música nas escolas de educação básica, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio. A produção científica relacionada ao tema, utilizada como referencial, contribuiu para o desenvolvimento dos trabalhos na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, em Montes Claros-MG, possibilitando uma ampla reflexão sobre as diversas possibilidades para a consolidação do ensino de música na escola.

Palavras-chave: ensino de música, ensino fundamental e médio, Pibid

Introdução

A partir de outubro de 2011 dez acadêmicos do curso de Artes com Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, iniciaram no subprojeto Artes/Música “O ensino da música nas escolas” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, preparando-se para lecionar música na educação básica especificamente para o ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro em Montes Claros - MG.

O interesse por participar do subprojeto surgiu da grande necessidade de praticar as teorias aprendidas em sala de aula. Mesmo sendo um curso de licenciatura, apresenta fragilidades com relação aos aspectos práticos quanto a regência das aulas de música. Neste sentido o Pibid veio para contribuir para a formação do futuro docente, possibilitando mais experiências quanto ao fazer em sala de aula.

Portanto, esse trabalho apresenta em especial um relato das primeiras aulas ministradas na escola já mencionada e do processo preparatório pelo qual passamos até o momento de reger as aulas, bem como as expectativas quanto a outras possibilidades de trabalho na escola que não se resumirá à sala de aula, com a possibilidade de estender as atividades utilizando uma rádio corredor e uma fanfarra.

O Subprojeto em questão busca inserir a música no contexto escolar de educação básica, visto que a música passa a ser parte do novo componente curricular através da Lei 11.769/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de música na escola de educação básica, sendo importante ressaltar que no estado de Minas Gerais a referida Lei ainda não entrou em vigor na sua totalidade. Sendo assim, sugeriram questionamentos: como acontecerão as aulas de música, quais os objetivos do ensino de música na escola e que conteúdos deverão ser ensinados. Para tanto, os trabalhos neste grupo têm nos oportunizado a reflexão e discussão sobre as diversas questões a respeito de como e porque ensinar música na escola.

A respeito dos objetivos de se ensinar música na escola de educação básica, Queiroz (2011) afirma-nos que dentre vários dos objetivos deste trabalho está o de proporcionar aos alunos uma formação que lhes permita melhor conviver com seu universo social assim como possibilitar ampla compreensão da música e também favorecer o acesso e vivência da mesma como expressão cultural e artística de extrema importância para as culturas do mundo, oportunizando a valorização, ressignificação e assunção da identidade cultural dos alunos envolvidos no projeto.

Portanto, até chegarmos ao momento de regência das aulas onde procuramos colocar estes objetivos em prática, passamos por uma vasta etapa de preparação na qual está inserida ações como a caracterização da escola, a realização do grupo focal, inicialmente entre os acadêmicos bolsistas para conhecermos a técnica e discutir sobre as expectativas quanto ao projeto e posteriormente com os alunos da referida escola para investigarmos sobre as expectativas destes em relação as aulas de música, além de observação das aulas de Artes, elaboração de planos de aula e logo após experimento destes planos de aula nas reuniões do subprojeto, para enfim aplicarmos em sala de aula.

Caracterização da Escola

A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro está situada à Praça Dom Luiz Vitor Sartori nº 463 - Bairro São João – Montes Claros – Minas Gerais e foi escolhida para o desenvolvimento do subprojeto devido ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que é de 4.9, e por estar localizada em área de risco social. A escola atende a educação básica (Ensino Fundamental e Médio), Programa Acelerar para Vencer (PAV), Tempo Integral (Contempla atividades de linguagem e matemática; atividades artísticas e motoras, formação pessoal e social) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com aproximadamente 1300 alunos.

Além das salas de aula e quadra poliesportiva coberta, destaca-se uma sala de multimídias composta de projetor de multimídia e caixas de som, dois laboratórios de informática conectados à internet, um microsystem para cada sala de aula, além de instrumentos diversos para compor uma fanfarra, um teclado e uma rádio escola, estes últimos encontrando-se inativos por falta de pessoal habilitado para direcionar o trabalho com os mesmos.

A caracterização nos oportunizou conhecer todo o suporte físico-material oferecido pela escola e que futuramente poderia ser utilizado para elaboração e execução das aulas de música.

Grupo Focal

Em seguida foi realizada a técnica do grupo focal entre os membros do subprojeto com o intuito de discutirmos sobre as nossas expectativas e as possibilidades de trabalho em relação ao suporte oferecido pela escola. Sobre o grupo focal pode-se dizer que é uma técnica utilizada para coletar dados através questões semi-estruturadas, realizadas com um grupo de pessoas pré-determinado, sendo que as informações coletadas oportunizam a realização de um estudo de caso. Normalmente, o grupo focal é realizado com um moderador que é quem vai direcionar a conversa e dois relatores responsáveis por anotar todos os detalhes, desde as falas até as expressões faciais dos participantes, sendo importante a utilização de um gravador para que nenhuma informação se perca.

A despeito do grupo focal Dias (2000) afirma que a técnica tem como finalidade “transferir” o pesquisador para o ambiente que lhe é pouco conhecido, fazendo com que experimente as mesmas sensações, dificuldades, necessidades e

satisfações de quem está sendo pesquisado. Portanto ao se aproximar do objeto de pesquisa o pesquisador conhece sua linguagem e adquire elementos mais consistentes para a pesquisa, isso é permitido a partir de uma interação mais íntima com a realidade do universo que está sendo averiguado.

Posteriormente realizou-se a mesma técnica com os alunos da escola, com o objetivo de investigar se havia histórico de aprendizagem musical e suas perspectivas quanto às aulas de música na escola, o que nos permitiu constatar que poucos alunos haviam estudado música nos projetos sociais circundantes à escola, mas todos expressaram a vontade de ter aulas de música, relatando que desejavam: *“desenvolvimento, aprender a cantar e a tocar, assim como alguém que saiba ensinar, música gospel, instrumental, funk e música maestra”*.

Observação das aulas de Artes

As observações das aulas de Artes na escola aconteceram com o objetivo de conhecer a realidade do ensino da disciplina em tela, o que nos permitiu constatar que a professora regente é formada em Artes Visuais e, no entanto leciona somente a mesma, com atividades como a criação de auto-retratos, confecção de máscaras africanas e artesanato com confecção de caixas para presente.

Esta atividade nos proporcionou o conhecimento da vivência diária das salas de aula, especialmente a despeito das aulas de Artes, levando-nos a perceber que o posicionamento de grande parte dos alunos com relação à esta disciplina é de “desdém”. Exemplificando: Os alunos entravam e saíam da sala de aula como se a professora não estivesse à frente, ignoravam as atividades propostas e demoravam em responder aos comandos e sugestões da professora. Quando a professora escreveu um poema no quadro alguns copiaram e outros nem sequer abriram o caderno, sendo que dois alunos dormiram sobre a carteira.

Toda observação nos levou a questionamentos de como devem ser a postura e as propostas do professor para com a turma, levando-nos a ser mais criteriosos no momento de elaboração das aulas e a pensarmos em qual será a melhor maneira de propor as atividades para que os alunos se sintam motivados a participar. Também a observação permitiu-nos perceber e refletir sobre as questões comportamentais dos alunos, levando-nos a assumir uma postura diferente para um melhor relacionamento com os alunos.

Planejamento as aulas

Terminada a etapa de observação das aulas de Artes, iniciou-se a elaboração dos planos de aula, que são compostos de tema, objetivos geral e específicos, metodologia que são os meios pelos quais utilizamos para alcançar os objetivos, os recursos materiais e humanos necessários, assim como a melhor maneira de acompanhar o empenho e envolvimento dos alunos nas atividades em questão.

Romanelli (2009) fala da importância do planejamento e de todas as etapas que necessariamente devem constar no plano de aula:

O planejamento consiste na sistematização do ensino para desenvolver situações educativas, por meio da previsão de ações docentes, e no entanto é fundamental que apresente os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos relacionando as exigências educacionais com a realidade dos alunos. (ROMANELLI, 2009, p. 126)

Ao discutir qual a melhor forma de iniciar as aulas de música na escola, levando-se em conta que as turmas são numerosas, cerca de 35 alunos em cada sala, e de acordo com a proposta curricular de Arte para o Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais define que:

O ensino de música nas escolas públicas tem de levar em consideração a diversidade e propiciar a todos os alunos uma vivência e reflexão de elementos básicos e fundamentais da música, bem como promover uma audição ativa e crítica de diferentes gêneros e estilos musicais, de diferentes épocas, valorizando os aspectos formais, estéticos, históricos e contextuais em que essas músicas foram criadas... (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 16).

Já o Currículo Básico Comum de Arte para o Ensino Médio - CBC traça diretrizes para o trabalho com música, através da utilização dos sons em fontes sonoras diversas e contextualização da música na história da humanidade realizando análises críticas, assim como conhecer as características básicas dos estilos musicais além do trabalho com o ritmo e o movimento, interpretação vocal e instrumental, sendo todas estas propostas de desenvolvimento da música dentro da disciplina de artes.

Os planos de aula estão sendo experimentados durante as reuniões do subprojeto com o objetivo de melhorá-los tornando-os mais viáveis com a contribuição de todos os colegas, o que nos permite discutir as atividades escolhidas, sendo sugeridas

então, diversas variações possíveis às atividades. Sendo assim, chegou-se a conclusão de que trabalhar “Os parâmetros do som” em forma de oficina básica de música seria a melhor proposta para iniciar os trabalhos, mas para o primeiro contato com os alunos planejou-se uma aula de motivação.

Iniciando as aulas de música

Para iniciar a regência das aulas, o grupo de acadêmicos foi dividido em duplas pelo motivo de se considerar necessária a colaboração de um colega para esta etapa tão importante do processo, visto que como licenciandos iniciantes na prática, deveríamos contar com o auxílio de outro acadêmico, a fim de auxiliar nas tarefas em turmas grandiosas com média de trinta e cinco adolescentes, o que torna a experiência ainda mais desafiadora para educadores musicais, licenciandos iniciantes na docência.

Em seguida, decidiu-se que a primeira dupla daria a mesma aula para todas as turmas que tem aulas de Artes, no sentido de que os futuros docentes adquiram mais experiência e segurança na transmissão dos conteúdos, ficando as demais duplas responsáveis por aplicar os demais planos de aula, nos revezando entre as regências e os planejamentos das atividades e deste modo socializando as informações sobre as turmas e a eficácia ou não das atividades propostas.

Para tanto, é relevante informar que mesmo com o revezamento das duplas no decorrer das semanas, há a preocupação em dar continuidade à aula anterior e por isso também utilizamos as reuniões do subprojeto para relatar como foram as aulas e discutir as possibilidades de melhorar, dando informações importantes sobre as características das turmas, visto que o mesmo plano de aula é concebido de várias formas, pois cada turma acolhe a atividade de maneira diferente. Pode-se então considerar o planejamento como fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, visto que sendo bem estruturado e aplicado corretamente promove educação musical de qualidade.

Logo, planejou-se a primeira aula para motivar e sensibilizar os alunos quanto à música e a capacidade individual de todos de se envolver nas atividades contribuindo então para o enriquecimento das aulas. Com o objetivo de conhecer os alunos e trabalhar a socialização, ritmo, dicção e entonação vocal, desenvolvemos uma atividade em forma de diálogo rítmico utilizando a voz e percussão corporal com batidas de palmas e batidas de mãos nas pernas e em outros momentos utilizando a variação de

estalos de dedos, onde os alunos se apresentavam dizendo seu nome e chamando ao colega pelo nome perguntando se estava tudo bem, sendo importante destacar que todas as falas deveriam estar dentro do ritmo das batidas da percussão corporal.

Inicialmente esta atividade poderia ser considerada infantil pelos alunos “adolescentes”, mas seu grau de dificuldade propositalmente destacado por nós ao enfatizar que somente pessoas muito atentas conseguiriam fazer, instigou os alunos a desenvolverem a atividade, além de ter sido esclarecida todas as questões musicais que estavam inseridas no desenvolvimento do trabalho como ritmo e entonação vocal.

Considera-se então positiva a escolha desta atividade para o primeiro dia de aula, pois se conseguiu envolver praticamente todos os alunos, sendo importante destacar que nem todos aceitaram participar e que em nenhum momento foram obrigados a fazê-lo; nosso objetivo era convencê-los da importância da atividade e assim motivá-los a participar, o que conseguimos com aproximadamente noventa por cento de todas as turmas que trabalhamos.

No segundo momento da aula, preparamos um questionário a respeito do gosto musical e meios de acesso a música utilizados pelos alunos, com questões como: Você gosta de música e porquê? Qual sua banda ou cantor preferido? O que você sente quando ouve uma música da qual gosta? Você ou alguém em sua casa toca algum instrumento musical e qual? Como você costuma ouvir música e por quais mídias? O que você gostaria de aprender nas aulas de música?

O estudo deste questionário nos permitiu conhecer o universo musical destes alunos oportunizando-nos o preparo das próximas aulas a partir das informações inseridas no mesmo, sendo considerada de grande importância a valorização da realidade vivida por eles, para que partindo da mesma possamos incluir algo mais elaborado musicalmente, sem jamais desfazer dos seus gostos e costumes musicais, mas ao contrário, através destes conquistar os alunos como ressalta Loureiro (2002) ao afirmar que é preciso desvencilhar-se de preconceitos em relação ao “fazer música” e ir ao encontro de novas práticas pedagógicas.

No terceiro e último momento da aula reservamos para a sensibilização com a utilização de um vídeo no qual um violonista “Tony Melendez” que nasceu sem os braços e tocava com os pés conta sua história de resiliência, o que permitiu aos alunos a percepção de todas as dificuldades transpostas por aquele músico para se desenvolver e transformar-se em um profissional de renome além de perceberem que todos que queiram e tenham força de vontade podem exercer atividades musicais.

Ao final abrimos espaço para que os alunos se pronunciassem sobre suas impressões sobre o vídeo e notamos que até mesmo os que se opuseram a participar da primeira atividade se encontravam sensibilizados com a história, nos trazendo esperança de maior participação e envolvimento nas próximas aulas.

Considerações finais

Além do plano de aula citado acima, outros já foram colocados em prática como: Os parâmetros do som: timbre, altura, intensidade e duração, além de ritmo trabalhado com copos, bem como as mídias pelas quais os alunos consomem a música, plano este que foi inspirado nas respostas do questionário aplicado na primeira aula.

O subprojeto Artes/Música “O Ensino de Música nas Escolas” ainda se encontra em andamento, no entanto existem muitas atividades a serem realizadas. As aulas na sala de aula continuarão, mas pretendemos reativar a rádio escola, em parceria com a Rádio Unimontes FM, 101,1, assim como também ativar a fanfarra, em parceria com músicos da Banda de Música do 10º. Batalhão de Polícia Militar de Minas Gerais, iniciando com o treinamento dos acadêmicos visto que até então não trabalhamos com fanfarra, e em seguida ensinando aos alunos.

No questionário aplicado vimos que alguns alunos tocam instrumentos musicais e procuraremos investir nas potencialidades destes e dos demais alunos, mas ainda não concebemos como se dará o ensino de instrumentos.

Contudo, todo o processo constituído pela caracterização da escola e observação das aulas assim como a realização dos grupos focais foi de extrema importância para chegarmos à etapa de elaboração dos planos e regência das aulas, considerando-se que o trabalho foi realizado com tranquilidade em todas as etapas que, em alguns momentos foram consideradas como irrelevantes pela ansiedade de iniciar as atividades práticas como professores. Tais etapas nos permitem hoje, tomar decisões mais acertadas quanto às aulas de música na escola e reconhecer a relevância de todo processo tão indispensável a professores iniciantes.

Referências

BRASIL, *Lei nº 11.769* de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun 2009.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: estudos*, v. 10, n. 2, p. 02, João Pessoa, 2000. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>. Acesso em 26/05/2012

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Presença Pedagógica*. V. 8 n. 47. p. 39-46. Setembro e Outubro 2002.

MELLENDEZ, Tony. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=lj_0_0By538. Acesso em: 08/03/2012.

QUEIROZ, Luiz Ricardo. Música na escola: definições da LDB 9.394/1996 a partir da Lei 11.769/2008. In: VII Encontro Regional Sudeste da ABEM e I Fórum Mineiro de Educação Musical, 7º, 2011, Montes Claros - MG. *A Educação Musical no Brasil do Séc XXI*. Montes Claros – MG: Unimontes, 2011, p. 238-247. Disponível em: http://portal.unimontes.br/images/stories/arquivos/destaques/2011/anais_abem_sudeste.pdf
Acesso em: 20/07/2011.

ROMANELLI, Guilherme G.B. Planejamento de Aulas de Estágio. In: MATEIRO, Teresa. SOUZA; Jusamara. *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre. Sulina. 2009. p. 125-137.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta curricular – Arte para o Ensino Fundamental. Consultores: Lucia Gouveia Pimentel (Coord.); Evandro José Lemos da Cunha, José Adolfo Moura. Belo Horizonte, Janeiro de 2006. p.16.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular – Conteúdo Básico Comum de Arte no Ensino Médio. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=683336&tipo=ob&cp=fc5e36&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Arte&b=s. Acesso em: 26/05/2012

Formação acadêmica: um olhar sobre a participação no Grupo PET Artes/Música

Valéria Poliana Silva

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – Lelapolly@hotmail.com

Luciano Cândido e Sarmiento

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – Luciano.candido@ymail.com

Resumo: O presente trabalho visa relatar as atividades vivenciadas no Grupo PET Artes/ Música – GPAM, Programa de Educação Tutorial vinculado ao MEC e financiado pela CAPES. O objetivo do grupo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da educação musical, podendo assim ampliar as atividades acadêmicas e a produção de conhecimentos sobre a temática música na escola. Vale ressaltar que para a realização desse trabalho utilizamos os seguintes instrumentos de coletas de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, a observação participante, registro fotográfico e em vídeo. Acreditamos que esse trabalho poderá contribuir para reflexões acerca de novas metodologias para a formação de educadores musicais.

Palavras-chave: Formação acadêmica; professor de música; GPAM.

Introdução

Esse relato refere-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão vivenciadas durante a graduação no Grupo PET Artes/Música – GPAM, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Vale ressaltar que atualmente o grupo é formado por 12 acadêmicos bolsistas e um professor tutor, que juntos buscam produzir conhecimentos sobre a temática música na educação básica.

O objetivo do presente trabalho é descrever como a participação no referido grupo, viabilizou um maior envolvimento com as atividades acadêmicas em geral, possibilitando novas experiências durante a graduação.

O que é o PET?

Segundo o Manual de Orientação - PET/2006, o PET foi criado em 1979 pela CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior e originalmente conhecido com Programa Especial de Treinamento. No final de 1999, este programa foi transferido à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU,

ficando sobre a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior - DPEM. Em 2004 o programa passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial, como é conhecido até hoje.

O PET possibilita a realização de atividades extracurriculares, no intuito de promover nas universidades brasileiras o modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Baseando ainda no Manual de Orientação - PET/2006 o objetivo geral do PET consiste em:

Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação (MANUAL DE ORIENTAÇÃO PET/2006, p. 6).

Esse programa é composto por vários grupos tutoriais espalhados pelo Brasil, esses são formados por acadêmicos e cada grupo tem um professor tutor, como é o caso do GPAM.

Considerações sobre o GPAM

De acordo com a proposta apresentada as Pró Reitorias de Ensino da Unimontes, o objetivo geral do GPAM é:

Ampliar as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão em Música, bem como compreender e desenvolver a Educação Musical, promovendo assim o enriquecimento sócio-cultural dos sujeitos, destacando a importância da Música na Educação Básica (SARMENTO, 2010, p. 6).

Entre outros objetivos específicos, o GPAM visa:

Desenvolver oficinas e cursos em diversas áreas da música permitindo aos acadêmicos o contato com a prática docente do ensino da música; Oportunizar aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Habilitação em Música da UNIMONTES a oportunidades de realização de pesquisas científicas e atuação em ações de extensão universitária no contexto das escolas públicas da educação básica; Promover ações para o desenvolvimento cultural dos alunos das escolas públicas, cursos e oficinas de música, formação de grupos musicais, produção e fomento de projetos culturais; Permitir aos acadêmicos um contato com métodos e técnicas de pesquisa proporcionando um desenvolvimento de habilidades e competências específicas para a formação do pesquisador (SARMENTO, 2010, p. 6).

Com os objetivos supracitados, nota-se, que as pretensões do GPAM abrangem não só a atividades envolvendo a comunidade acadêmica, como também visa atender a educação básica. Pensando nisso, o grupo desenvolve atividades diversificadas, envolvendo acadêmicos, professores e alunos da educação básica.

As ações realizadas pelo grupo são identificadas como atividades extracurriculares, ou seja, não fazem parte da carga horária obrigatória do curso vinculado, sobre isso, percebemos que alguns universitários se limitam a cumprir apenas as disciplinas curriculares obrigatórias, no entanto, consideramos que cabe a universidade incentivar e buscar uma melhor formação acadêmica através de experiências diversificadas como afirma Penna (2006)

Mesmo que muitos graduandos se limitem a cumprir o mínimo de créditos ou horas exigidos para a obtenção do diploma, cabe possibilitar e incentivar uma formação mais ampla, com alternativas complementares diversificadas, para aqueles que assim o desejarem e se comprometerem (PENNA, 2006, p. 41).

Uma das alternativas metodológicas que vem destacando-se ao longo dos anos são os projetos extensivos, que aliados ao ensino e a pesquisa vêm ganhando atenção como contributos às graduações e no campo da educação musical não é diferente. Em um trabalho específico sobre formação do professor de música Penna (2007) ratifica que no processo de aprendizado do licenciando é indispensável uma “postura constante de indagação e reflexão aprendidas com a pesquisa” (PENNA, 2007, p. 52). Logo, os acadêmicos além vivenciar experiências diversas no decorrer da graduação devem refletir suas práticas, buscando ainda referências que podem os conduzir a outros conhecimentos.

Dentre as atividades desenvolvidas no GPAM, destacamos as participações em projetos já existentes no curso de Artes/Música da Unimontes e em projetos culturais em geral; apresentações e publicações em eventos científicos; organização de viagem em prol da qualificação profissional; debate sobre música na escola, promoção de eventos culturais, como a organização do primeiro Festival de Talentos Universitário da Unimontes realizado em parceria com a primeira Unicalourada 2011; apresentações em eventos musicais, tendo como público alunos da educação básica; divulgação de eventos e realização de oficinas.



Figura 1: Oficina de Música aplicada pelo GPAM no Centro de Convivência Luízinha Gonçalves Soares com crianças e adolescentes.

Além disso, o grupo desenvolve pesquisa sobre música na educação básica nas escolas Municipais de Montes Claros. Vale informar que normalmente as atividades abertas ao público são experimentadas antecipadamente como atividades internas, nos proporcionando maiores reflexões sobre metodologias e a aplicabilidade. Permitindo-nos experimentar e propor novas atividades o que de certa forma, nos proporciona maior autonomia.

Acreditamos que o GPAM ao desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão contribui diretamente para formação do licenciando em música como defende Bellochio (2003) ao dizer que:

O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa. Particularmente, defendo que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão (BELLOCHIO, 2003, p. 20).

Nota-se que o GPAM viabiliza essas experiências, pois as atividades desenvolvidas têm como características o ensino a pesquisa e extensão. Vale destacar, que para a maioria dos acadêmicos as primeiras produções de trabalhos científicos iniciaram-se a partir da participação no grupo, assim como aplicações de oficinas de música e organizações de eventos.

Considerações finais

Podemos afirmar que participar do cotidiano do grupo nos leva a adquirir experiências diversificadas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão o que vêm ampliando consideravelmente as atividades realizadas durante a graduação. Por conseguinte, essa participação vem contribuindo para a nossa formação acadêmica, pois o convívio em grupo vem possibilitando trocas de experiências enriquecedoras para nossa prática docente. Assim como, esta experiência vem gerando reflexões sobre o atual cenário da educação musical em Montes Claros, nos atentando para as necessidades emergentes no contexto educacional local e regional.

Portanto, consideramos as atividades realizadas pelo grupo, como ações eficazes na ampliação de conhecimentos na área da educação musical, tanto para os acadêmicos envolvidos como para o público atendido pelo programa.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DA CULTURA. Programa de educação Tutorial - PET. *Manual de orientações Básica*. Brasília: MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228&Itemid=486>. Acesso em: 02/06/2011.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 35- 43, 2006.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

SARMENTO, Luciano Cândido. Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Musical em Montes Claros. *Proposta apresentada às Pró- Reitoria de ensino da UNIMONTES para a criação de grupos do Programa de Educação Tutorial-Pet*. 2010.

IDAS E VINDAS: oficinas de música para o Ensino Médio

Rafael Alves Miranda

Universidade de Brasília - rafaelcandango@uol.com.br

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo apresentar e descrever as atividades das oficinas de música do programa Idas e Vindas: Diálogos Artísticos que visa a formação de público e a divulgação de produção artística entre a Universidade de Brasília e a comunidade próxima a seus campi. O programa foi desenvolvido no período de maio a junho de 2011, em escola de Ensino Médio localizada em Ceilândia, Distrito Federal, com adolescentes entre quinze e dezenove anos de idade. Para apresentar as oficinas, o texto descreve e discute o processo de elaboração e realização do projeto: princípios, objetivos, fases de realização e procedimentos. As oficinas adotaram a criação musical como eixo de ensino e aprendizagem de música, quando foram trabalhados os parâmetros do som e conceitos musicais como melodia, ritmo, harmonia, métrica, agógica e dinâmica. A experiência pedagógico-musical realizada se baseia em princípios de integração das atividades musicais (SWANWICK, 2003; HENTSCHKE e DEL BEN, 2003), de composição musical em sala de aula (SCHAFER, 1991) e de aprendizagem criativa (BEINEKE, 2009).

Palavras-chave: oficinas de música, Ensino Médio, criação musical

1. Introdução

O presente trabalho relata as experiências de graduandos do Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília (UnB) durante a primeira edição do programa IdAs e Vindas: Diálogos Artísticos, quando realizamos uma série de trinta oficinas de música, com adolescentes de quinze a dezenove anos de idade, na cidade de Ceilândia entre maio a junho de 2011. O programa é formado por subprojetos dos quatro departamentos do IdA: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Desenho Industrial. A proposta é inovadora no contexto do instituto e, segundo o texto do projeto “visa estabelecer diálogos, através de produções artísticas, em suas perspectivas de fazer, refletir e difundir” (UnB, 2011a, p. 1). A intenção é buscar o diálogo entre o IdA e as comunidades que se localizam nos campi da universidade: Ceilândia, Planaltina, Gama e Darcy Ribeiro.

Segundo a proposta do programa, os participantes oferecerão atividades teórico-práticas para professores e estudantes da rede pública de ensino no DF, como estratégia

de acesso aos processos artístico-pedagógicos que geraram os trabalhos apresentados em forma de exposição e performance musical e cênica (UnB, 2011a, p. 1).

A proposta apresentada pelo Departamento de Música (MUS) - *Circulação de Grupos Musicais: concertos e recitais de música* - tem por objetivo desenvolver ações pedagógico-musicais e artístico-culturais a fim de aproximar a comunidade da produção musical do MUS, enquanto possibilita o contato dos músicos e estudantes de música com as práticas musicais desenvolvidas nas comunidades. Entendemos o projeto *Idas e Vindas: diálogos artísticos* como um movimento de “mão dupla”, dialético, capaz de promover a interação entre as culturas musicais da academia e da comunidade, por meio da realização de recitais, concertos didáticos, oficinas interativas e produção e distribuição de material didático (UnB, 2011a, p.6).

Sob essa perspectiva, o projeto da Música foi orientado pelos seguintes questionamentos: qual o papel do professor de música e do músico na formação de audiência e na circulação de produtos artísticos? De que forma essa formação pode ser elaborada, desenvolvida e avaliada? Para a elaboração das oficinas buscamos responder: qual o papel da criação musical na formação de plateia e de que forma a criação contribui para o aprendizado dos conceitos e elementos musicais?

A partir destes questionamentos, a proposta do MUS previu quatro fases de desenvolvimento do projeto:

1ª fase - contato com a escola e o com o teatro local para avaliação do espaço físico, definição de horário e participação dos alunos nas oficinas e no recital didático. Nessa fase, foi prevista uma avaliação diagnóstica do perfil dos alunos da escola, suas preferências e vivências musicais e a seleção e preparação da programação dos recitais didáticos;

2ª fase - elaboração e preparação das ações educativas. Constataram dessa fase: a elaboração do material didático que seria oferecido durante as oficinas (seleção de temática, pesquisa bibliográfica e seleção de imagens) e a elaboração e preparação das oficinas com definição de atividades, procedimentos e conceitos musicais a serem trabalhados e vivenciados pelos alunos. O tema gerador das atividades do projeto foi **A Canção**. O material didático elaborado consistiu em encarte de oito páginas, com informações sobre a canção na história da música ocidental, os seus diversos gêneros e um glossário com definição de conceitos musicais;

3ª fase - realização das oficinas visando a escuta atenta para os recitais e a participação dos alunos na performance, divulgação e realização dos recitais.

Inicialmente, previmos o planejamento dos recitais na 2ª fase do projeto, para que seu repertório fizesse parte das oficinas. No entanto, isto não possível, porque as apresentações dependiam do repertório e disponibilidade dos alunos e professores do MUS. Portanto, as oficinas não contemplaram as peças dos recitais, o que inviabilizou maior integração entre oficinas, encarte didático e recital.

4ª fase - avaliação das atividades realizadas com alunos e professores da escola. A equipe discutiu a avaliação do projeto em encontros coletivos semanais e em entrevista realizada com cada um dos bolsistas participantes.

O planejamento do projeto previu um ciclo de 15 (quinze) oficinas semanais, realizadas em 2 (duas) semanas na escola, contando com a participação de bolsistas do projeto, professores da universidade e alunos. A última etapa do projeto foi realizada muito depois das atividades anteriores por causa do calendário da escola. A avaliação das ações educativas realizadas – oficinas, encarte e recital didático – foi coletada por meio de questionário auto-administrado, aplicado com estudantes da escola.

Neste relato, apresentamos a 3ª fase do projeto - elaboração e realização das oficinas de música – e nossa reflexão sobre a experiência.

2. As oficinas da Música: a canção como tema gerador

O tema a **Canção** foi escolhido porque a letra é um dos elementos mais evidentes na escuta musical (REIS; AZEVEDO, 2008). A pesquisa de Reis e Azevedo, com alunos de 4 (quatro) escolas públicas e particulares do Ensino Médio, apresenta a letra, seguida da “batida”, como o elemento musical mais percebido pelos jovens quando ouvem música. Assim, a problematização da **Canção** nas oficinas e no encarte propiciou discutir subtemas como: melodia, ritmo, dinâmica, história da música, gêneros musicais e criação musical. Além disso, o repertório musical e os conteúdos musicais para o Ensino Médio⁴³ propostos pelo Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) foram contemplados.

O material didático e as oficinas foram idealizadas tendo como princípios norteadores: perguntas problematizadoras para estimular a reflexão dos alunos; repertório e objetos de conhecimento do PAS/UnB; preferências musicais dos jovens; imagens atraentes (para o encarte); glossário de conceitos musicais; atividades lúdicas para fixar os conteúdos musicais e composição coletiva em sala de aula.

⁴³ Os subprogramas do PAS estão disponíveis no site do CESPE: <http://www.cespe.unb.br/pas/>

O encarte didático foi orientado pelas seguintes indagações: “O que é canção? Como identificamos uma música como canção? Qual a origem da canção? Como a canção se configura na história da música ocidental? Como a canção se configura nos gêneros da música popular?” (UnB, 2011b). Ele versou sobre a origem da canção, sua utilização na ópera e nos musicais, sua presença nos gêneros musicais (Blues, Jazz, Rock, Hip hop, Samba, Bossa-nova, Sertanejo) e conceitos relacionados com a expressividade nas canções: palavra cantada, canto falado e canto sem palavras (UnB, 2011b).

Nas oficinas, a **Canção** foi o ponto de partida para a criação musical com elaboração de letra e “batida” rítmica para tema melódico dado. A criação da letra exigiu a adequação dos versos à linha melódica, e a criação da “batida” viabilizou a composição de um arranjo coletivo em cada turma. O processo criativo visava à experiência musical direta, atrativa, de fácil entendimento e relacionada com os conceitos musicais vivenciados (SWANWICK, 2003; SCHAFER, 1991; BEINEKE, 2009).

Para a idealização das oficinas refletimos sobre **quais** objetivos a orientariam; **que** conceitos e conteúdos musicais poderiam ser trabalhados e **de que forma** eles seriam apresentados. Consideramos os seguintes aspectos: a diversidade cultural e musical dos alunos; o transporte dos bolsistas; a disponibilidade de horário fornecido pelos professores da escola; o tempo de duração das oficinas, o espaço físico e o resultado esperado.

O planejamento das oficinas objetivou ainda atrair o interesse dos estudantes, estimular a compreensão dos elementos musicais que compõem as músicas e a forma como são organizados. As atividades focaram a exploração e compreensão sonoro-musical dos parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), sua utilização no discurso musical, a vivência prática de conceitos musicais (melodia, ritmo e harmonia) e a criação musical (letra e “batida”). Beineke (2009) defende que composição deve ser compreendida de forma ampla, “incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias organizadas espontaneamente com intenção de articular e comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas” (BEINEKE, 2009, p. 40).

Ao todo foram realizadas 30 (trinta) oficinas com 1h40min de duração⁴⁴ para 1200 (mil e duzentos) alunos. Apesar do pouco tempo, pretendíamos aprofundar os

⁴⁴ Os professores de Artes e Educação Física cederam seus horários de aula para as oficinas.

conhecimentos musicais dos alunos e esclarecer dúvidas sobre a música. Foi uma opção do projeto da música realizar as oficinas com todos os alunos da escola⁴⁵.

Como afirma Figueiredo (2011), a escola deve democratizar o acesso à experiência musical. Em suas palavras:

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).

Contudo, apesar da obrigatoriedade do conteúdo música na Educação Básica, Lei 11.769/08, a escola não oferecia aulas de música, o que reforçou a importância das oficinas. A ausência da música na grade curricular não denota a ausência da música na escola. No contato com os jovens da escola, observamos suas práticas e vivências musicais como cantores, instrumentistas e compositores. Os conhecimentos musicais dos alunos possibilitaram a integração das oficinas com as suas experiências pessoais. Como afirma Mendonça (2011), a música se faz presente na vida dos alunos e no dia a dia da escola, o desafio é ampliar os limites desse conhecimento:

É claro que a música marca presença desde sempre nas escolas, se não nos currículos, certamente no cotidiano de alunos e professores. No entanto, o acesso à formação musical escolar ensina não só a fruição que esta expressão artística permite, mas uma ampliação das possibilidades existentes no campo da música para a formação dos estudantes (MENDONÇA, 2011, p. 3).

As oficinas, ao favorecer a familiaridade dos alunos com os conceitos e conteúdos trabalhados, poderiam ampliar a sua escuta musical, tornando-a mais consciente e crítica. A manipulação de elementos musicais e a sua identificação por meio da prática ampliam as vivências do cotidiano e podem estabelecer conexões da música com outros conhecimentos.

3. A organização e estruturação das oficinas

A organização e a estruturação das oficinas consideraram a música como ponto de partida para se fazer música, assim, buscamos a integração de atividades de apreciação, execução e criação musical (SWANWICK, 2003). Nesse sentido, a equipe do subprojeto Música criou uma linha melódica, pequena e simples, com encadeamento

⁴⁵ Cada subprojeto definiu o seu público: Cênicas e Desenho Industrial optaram realizar as oficinas com os alunos interessados. Visuais desenvolveu visitas guiadas a exposição com todas as turmas.

harmônico básico, de fácil memorização para que fosse facilmente aprendida pelos alunos: tema melódico IdAs e Vindas.

A estrutura das atividades foi organizada em quatro partes:

1) **Aquecimento:** apresentação dos bolsistas e dos estudantes com o tema IdAs e Vindas e acompanhamento no violão. Nessa etapa, os alunos adequavam seus nomes à linha melódica dada e vivenciavam a harmonia a ser trabalhada na criação musical. A atividade prosseguiu com execução de canções familiares aos jovens e do repertório do PAS/UnB;

2) **Desenvolvimento de conceitos:** vivência prática dos parâmetros do som e elementos musicais, por meio de jogos de imitação sonoro-gestual, regência e grafia alternativa (SCHAFER, 1991);

3) **Criação Musical:** criação de uma letra e de uma batida rítmica para o tema IdAs e Vindas, ou criação de uma paródia para uma música do PAS/UnB.

4) **Apresentação Final:** apresentação da composição com diferentes “arranjos”;

A criação musical proporcionou colocar em prática os elementos musicais vivenciados e incentivou a expressão pessoal de cada estudante.

4. Relato de experiência: as oficinas de música

As oficinas seguiram a estrutura elaborada. No aquecimento, com os alunos em pé e em círculo, executamos o tema IdAs e Vindas e diversas canções, algumas sugeridas pelos alunos e outras do repertório do PAS/UnB⁴⁶. Os alunos entoavam repertórios variados, de cirandas folclóricas ao rock, da Bossa Nova ao Hip-Hop. Durante as canções, exploramos a pulsação, a métrica (binária, ternária e quaternária) e a improvisação rítmica com percussão corporal. Buscamos interagir com os alunos utilizando a música como meio de comunicação e expressão. Os jovens expressavam o seu gosto musical, o que nos possibilitou conhecer um pouco de suas preferências. Percebemos a diversidade musical e cultural daquele grupo social e a importância de respeitá-la. Schafer (1991), ao propor atividades de composição em sala de aula, aborda a questão do gosto musical e defende a diversidade de preferências musicais. Para ele,

⁴⁶ Algumas canções do repertório do PAS/UnB: Eu nasci a dez mil anos atrás (Raul Seixas), Você não soube me amar (Blitz), Até quando esperar (Plebe Rude).

"ouvir música é uma experiência profundamente pessoal" (SCHAFER, 1991), o que constitui um desafio para o professor de música.

O aquecimento foi muito importante para as etapas seguintes e representou uma preparação para a criação musical. Após as atividades de execução, apreciação e improvisação, realizamos o processo de conscientização dos parâmetros do som e sua relação com o discurso musical. Como afirmam Hentscke e Del Ben (2003, p. 178-179), altura, duração, timbre e intensidade constituem a “matéria prima” da música, mas não a música em si, pois Música como discurso sonoro envolve outras dimensões como expressão, forma e valores. Assim, os parâmetros do som foram vivenciados e manipulados em pequenas estruturas sonoras, com voz e sons corporais, como sugere algumas atividades propostas por Schafer (1991).

Uma das atividades realizadas ocorreu da seguinte forma: inicialmente, um dos bolsistas como regente estimulava a execução de sons por meio de gestos associados a um ou dois parâmetros do som: movimentos ascendentes e descendentes sugerindo variações do grave para o agudo e vice-versa; movimentos que afastavam as mãos ou as aproximavam para variações de dinâmica, do piano para o forte e vice-versa; movimentos curtos e longos (abrir e fechar de mãos) para sons curtos e longos e vice-versa. Os alunos também foram convidados a reger e explorar motivos sonoros com os parâmetros do som como sugere Schafer (1991). Em certos momentos a sala teve dois regentes que buscavam trabalhar em conjunto, interagindo entre si para desenvolver suas performances. Durante a experiência, os alunos foram estimulados a refletir sobre a experiência sonora realizada. Essa atividade visou trabalhar a musicalidade dos alunos por meio da manipulação de elementos da música, sem perder de vista o fazer música e a estrutura do discurso musical. Grossi (2000) critica o fato de muitos métodos educacionais partirem “da premissa de que a ‘base’ para a compreensão musical encontra-se na competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada” (GROSSI, 2000, p. 51), sem vivenciar de forma concreta a experiência musical. Ao final de cada atividade prática os próprios alunos definiam os conceitos trabalhados.

O timbre foi trabalhado de diversas formas como, por exemplo, pela imitação e reconhecimento da voz dos próprios alunos; pela variação de sons vocais e corporais e pela execução de diferentes texturas, ou seja, execução de sons emitidos pela voz e pelo corpo de forma simultânea e/ou contínua, imitando sons da natureza e do cotidiano.

Ao término da fase de desenvolvimento de conceitos, retornamos ao tema IdAs e Vindas e solicitamos que os alunos se dividissem em grupos pequenos para o trabalho de criação coletiva. A criação musical consistia na elaboração de uma letra para a melodia e a harmonia do tema IdAs e Vindas. Os alunos foram convidados a elaborar um arranjo para a música utilizando sons corporais, a voz e objetos sonoros como carteiras, canetas, cadernos.

Os alunos tiveram em média 20 minutos para finalizar sua canção. Nesta etapa da oficina constatamos com clareza a diversidade musical presente em cada classe. Os estudantes se dividiam por afinidade de gostos musicais ou por amizade e apresentavam suas composições em estilos e formatos variados. Desde o rap ao rock ou romântico, cada grupo se expressava da forma como quisesse. Observamos também a interação entre as características individuais e o trabalho coletivo. Beineke (2009) afirma que diversos “educadores e pesquisadores enfatizam que através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas ideias musicais, revelando como pensam musicalmente” (BEINEKE, 2009, p. 41). A autora considera que na criação as experiências musicais de cada estudante se manifestam e influenciam na forma como ele se expressa.

Ao final do tempo, os grupos se apresentaram para o restante da turma. As apresentações foram organizadas no formato de performance isolada em que cada grupo apresentava sua canção e performance coletiva com arranjos diferentes combinados na hora com os alunos. Os arranjos podiam apresentar estruturas musicais como rondó (ABACADA) e forma binária (AB) ou ternária (ABA). O conceito de forma musical faz parte do PAS/UnB e foi apresentado no encarte didático. Na criação musical dos alunos, observamos variações da melodia e improvisos acompanhados da harmonia da canção. Variações de dinâmica, de agógica, de textura e de motivos rítmicos foram explorados para desenvolver a canção musicalmente. No final da atividade convidamos os alunos a participarem do recital didático, inclusive, apresentando suas canções que seriam arranjadas e executadas pela banda IdAs e Vindas⁴⁷.

5. Considerações Finais

A experiência mostrou que o ensino de música deve privilegiar o fazer musical, como defendem os autores citados neste relato, possibilitando uma aprendizagem

⁴⁷ A Banda IdAs e Vindas foi formada por bolsistas e professores do projeto.

significativa mesmo em tempo reduzido. Percebemos que os estudantes se estimularam e estiveram mobilizados em torno das atividades, demonstrando grande interesse em expressar suas ideias. A criação musical, nesse caso, atuou como elemento principal na apreensão de conceitos e ideias musicais. A experiência foi importante pelo contato com os alunos e a escola. Nas atividades, pudemos perceber a diversidade presente em cada classe e a forma como os alunos expressavam sua criatividade e individualidade trabalhando com os elementos aprendidos anteriormente.

Para a formação de licenciandos da Universidade de Brasília, a experiência também nos incentivou a criar e inovar em sala de aula, o que demonstra a importância da aprendizagem criativa. Esse fato se observou em diversos momentos das oficinas em que improvisávamos ritmos e melodias e conduzíamos os estudantes em arranjos musicais criados naquele instante. Além disso, certos preceitos que nortearam toda a proposta foram perfeitamente assimilados pelos bolsistas, como a valorização dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos, além da consciência do papel do professor, que deve conduzir as atividades estabelecendo um ambiente colaborativo, obtendo a confiança dos estudantes e tendo sensibilidade para lidar com as diferenças.

Vale lembrar que durante o processo foram desenvolvidas adaptações à estrutura das oficinas. O que relatamos é fruto do amadurecimento das atividades durante a execução do projeto. Nesta proposta pedagógico-musical pudemos experimentar diferentes procedimentos e entender melhor o funcionamento da prática em sala de aula, o que contribui significativamente para a nossa formação como professores de música.

Referências

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Porto Alegre: Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Introdução: Educação Musical Escolar. In: **Educação Musical Escolar**. Rio de Janeiro: Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil Gerência de Criação e Produção de Arte, 2011.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. In: **Revista da ABEM**, n. 6, setembro 2001. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana, (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 11.

MENDONÇA, Rosa Helena. Apresentação da série. In **Educação Musical Escolar**. Rio de Janeiro: Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil Gerência de Criação e Produção de Arte, 2011.

MONTANDON, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria Cristina; SILVA, Conrado. Música no Vestibular: o programa de avaliação seriada de Brasília. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007, p. 207-213.

REIS, Liège Pinheiro dos; AZEVEDO, Maria Cristina. “Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?”: a música em Programa de Avaliação Seriada para alunos do Ensino Médio. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 18º, Salvador, 2008. **Anais...** Salvador: ANPPOM, 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

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

UnB, Instituto de Artes. Projeto Idas e Vindas: Diálogos Artísticos. Material impresso. Brasília: UnB, 2011a

_____ Encarte Didático, Idas e Vindas: Diálogos Artísticos – Música. Material Didático impresso. Brasília: UnB, 2011b.

PIBID uma Ferramenta de Formação Docente para Prática Pedagógica na Educação Básica

Alessandra Nunes de Castro Silva

Secretaria da Educação do Estado de Goiás – alessandrancs@hotmail.com

Resumo: Um dos desafios atuais tem sido a formação de professores. Percebe-se que a formação oferecida nos cursos de licenciatura não tem sido suficiente para engajar os futuros profissionais em sua carreira. Muitos desistem nos primeiros meses declarando não conseguir lidar com a realidade da sala de aula. Segundo os licenciandos, o suporte teórico e o prático do estágio supervisionado, oferecidos na licenciatura são muito distantes da realidade vivida na escola. Com vistas à melhoria da formação dos licenciandos e da qualidade da educação pública brasileira, o Ministério da Educação criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que é gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Trata-se de um programa de iniciação à docência, onde os participantes são alunos oriundos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A inserção dos acadêmicos na escola pública lhes proporciona as devidas dimensões de sua futura carreira, permitindo-lhes se preparar para sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação Docente, PIBID, Educação Básica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência / PIBID

O programa concede bolsas de iniciação à docência a alunos de cursos presenciais de licenciatura com prática de “estágio⁴⁸” em escolas públicas e que, se comprometem com o exercício do magistério na rede pública quando graduados. Seu objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, fazendo assim uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e a escola pública.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas

⁴⁸ Lembrando que este estágio se refere ao tempo de prática supervisionada na escola, pois este não substitui o estágio supervisionado obrigatório constante da matriz curricular das licenciaturas.

áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica. (MEC)

Nota-se que a proposta do PIBID vem de encontro com as ideias de pensadores na área de formação em música, como se observa na fala de Souza (2002),

[...] se queremos uma formação do futuro profissional condizente com a realidade que ele vai encontrar nas escolas, teremos, certamente, que ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola. (SOUZA et al., 2002, p. 121).

As equipes são formadas por: estudantes das licenciaturas (acadêmicos), professores das escolas públicas conveniadas (supervisores) e professores das licenciaturas (coordenadores). Para participar do programa, cada membro da equipe recebe uma bolsa mensal.

As propostas se dão nas diversas áreas do conhecimento, sendo que o pré-requisito para que se possa propor um projeto de iniciação à docência é: ser instituição federal ou estadual de ensino superior, ou instituto federal de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes⁴⁹). Os proponentes devem também ter estabelecido convênio ou acordo de cooperação com as redes municipais e estaduais de educação básica prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

Assim, o presente artigo vem falar do subprojeto de música ligado a Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – EMAC/UFG e em especial sob a ótica da supervisora.

⁴⁹ **Sinaes** - Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa, da extensão, da responsabilidade social, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações entre outros. Possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep. As informações obtidas são utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, público em geral e instituições acadêmicas, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. A menção conferida varia de 1 a 5 sendo que o valor mínimo considerado satisfatório é 3.

A Escola Parceira

Vinculado a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, o Colégio Estadual Dom Abel S.U. trabalha com inclusão e possui segunda fase do ensino fundamental no período matutino, primeira fase no período vespertino e EJA no período noturno.

As aulas de música são dirigidas aos cerca de 300 alunos da segunda fase do ensino fundamental – 6º ao 9º ano e são realizadas uma vez por semana no período matutino, que é dividido com 03 aulas, cada uma com duração de 50 minutos; recreio de 10 minutos; mais 03 aulas cada uma com duração de 45 minutos. Ocupa um quarteirão onde doze salas foram construídas ao redor de um pátio central. Há também um auditório, biblioteca, sala de informática e quadra poliesportiva coberta. Os alunos especiais contam com professora de apoio e os alunos com deficiência auditiva possuem intérprete.

Recebemos uma clientela de baixo poder aquisitivo sócio-econômico, com predominância de famílias desestruturadas, com vários pais e/ou mães presos ou envolvidos em história de crime, bem como cercados e influenciados por outros que estão envolvidos em drogas e em roubos. Sem falar na falta de opções de lazer e de esportes que atinge a maioria. (DOM ABEL SU, 2012)

A Parceria Entre Escola e Universidade

Ao ter seu projeto aprovado pela CAPES, o professor coordenador entra em contato com uma escola que atenda os critérios presentes no edital do projeto, e apresenta-o a diretora da instituição, esta entendendo do que se trata e aceitando o projeto em sua escola, firma com a universidade a parceria.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A música no contexto da educação [...] vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...]; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo[...]; a memorização de conteúdos [...] traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

Por observar a presença deste ciclo vicioso, devido a falta de conhecimento dos dirigentes e demais colegas da escola e acreditando que,

A escola, ao contrário do que possa parecer, não é um local neutro, homogêneo, universal. Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espaço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos. A escola comporta os ordenamentos legais para seu funcionamento, assim como comporta, cada qual à sua maneira (com seus limites e possibilidades), a ação das pessoas. Possui regras fixas e impessoais de funcionamento, métodos de ensino e avaliação, ao mesmo tempo em que comporta acatamentos, subversões, resistências e enfrentamentos por parte dos sujeitos (BRASIL, 2006, p.219).

Onde percebemos que apesar de existirem leis uniformes que regem o funcionamento das escolas, estas possuem também leis próprias que se instituem por meio da relação entre os vários sujeitos envolvidos no funcionamento da mesma. Entretanto, mesmo possuindo tantos “vieses” e intervenções, a escola não perde a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, pois continua sendo considerada como um lugar de “reprodução de cultura, de valores, de saberes” (BRASIL, 2006, p. 219).

Ao conhecer a proposta do projeto, este foi aceito de imediato, pois neste se viu a oportunidade de ao mesmo tempo em que se ajudava a formar novos profissionais, poder-se ia proporcionar uma melhoria nas aulas de música ministradas na escola.

A Chegada dos Acadêmicos na Escola

Quando os acadêmicos chegaram à escola, já estavam cientes que iriam acompanhar as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, bem como de que iriam ser supervisionados pela professora de música da instituição. Por se tratar de um primeiro contato com o ambiente escolar, buscou-se num primeiro momento, que os acadêmicos observassem as aulas realizadas pela professora titular da instituição, pois,

[...] a realidade educativa é complexa e imprevisível e como tal o exercício profissional da docência exige muito mais do que aplicação de conhecimentos teóricos (os quais não oferecem respostas imediatas para os problemas que surgem no devir da situação pedagógica), a observação assume uma função importante para o professor poder se interar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reservam. [...] a reflexão também torna-se necessária para que, dialogando com a sua própria atuação, se possa construir

soluções possíveis para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia. (MORATO; GONÇALVES, 2008. p. 116 - 117).

Assim, a participação dos acadêmicos, no primeiro momento, se resumiu a observação de como aconteciam às aulas ministradas na escola fazendo um relatório sobre as mesmas. Sentados ao fundo da sala assistiam as aulas e registravam em seus cadernos tudo o que achava pertinente, para que depois pudessem redigir seu relatório.

Passado certo tempo de observação, os acadêmicos foram convidados a participar das dinâmicas das aulas de forma a interagir com os alunos de forma indireta. Seguiram-se uma sequencia de aulas voltadas para formação coral com culminância numa apresentação em homenagem às mães, onde se desenvolveu o estudo da música Obrigado Mãe de Cristina Mel. Buscou-se sensibilizar os alunos trabalhando elementos musicais como ritmo, harmonia, dinâmica e textura, bem como funções dos diversos papéis dentro de um coral, como regente x cantor x instrumentista, dando ênfase a necessidade de se prestar atenção à regência. Para tanto, a postura de observador assumida pelos acadêmicos até então, converteu-se em um novo paradigma, o de correpetidor.

O instrumento solista intervinha dando suporte melódico aos coristas que cantavam seguindo a mesma melodia. As introduções e interlúdios colaboravam com a execução vocal, ajudando na percepção da estrutura musical ao demarcar entradas, afinação, repetições e finalizações. Com a intenção de engajar alguns alunos no trabalho que vinha sendo desenvolvido, formou-se um conjunto de percussão. Partiu-se de ritmos simples para facilitar a apreensão, execução, memorização e coordenação dos mesmos por parte dos alunos.

Foram realizados ensaios por turma e geral com passagem da letra; chamada dos instrumentos; entradas do coro; e posicionamento, entrada e saída do palco. Em seguida a apresentação realizou-se atividade avaliativa. Toda essa dinâmica desenvolveu nos alunos a autoestima e a responsabilidade, pois se sentiram capazes e importantes dentro do contexto o que os incentiva a prática musical.

Após essa atividade partiu-se para o tema junino, sendo escolhida a região nordeste como objeto de estudo. Selecionou-se o ritmo coco e os ritmos do forró: baião, xaxado e xote advindos da região escolhida. Os acadêmicos além de fazerem a correpetição das músicas, participaram das aulas apresentando os instrumentos de base dos ritmos estudados dando oportunidade aos alunos de tocá-los.

Refletindo sobre as observações e intervenções realizadas pelos acadêmicos, concluiu-se que seria importante e oportuno oferecer aos alunos do Colégio oficinas de instrumento musical. Pois estas, além de propiciarem aos estudantes a oportunidade de aprender a tocar um instrumento, trazem também benefícios diretos aos acadêmicos ao proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolver um trabalho de acordo com sua formação específica.

Optou-se pelo ensino coletivo, devido ao número de alunos que se interessaram pelas aulas e por este “ser um dos meios mais eficientes e viáveis economicamente para inserir o ensino da música instrumental no ensino escolar de primeiro grau” (BARBOSA, 1996, p.39).

Também porque, segundo Cruvinel (2009, p.74 - 75), “[...] à qualidade musical no estudo em grupo [...] [que] é superior se comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado [...]”. Tem ainda a questão relativa à motivação provocada pelo sentimento de valorização e prazer que se sente ao participar, logo no início dos estudos, de um conjunto de instrumentos. Ainda, segundo a autora “[...] comprovou-se que: o aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais elementares para a iniciação do instrumento (CRUVINEL, 2009, p. 253)”. De acordo com a autora o ensino coletivo promove ainda um maior rendimento no aprendizado, por meio do desenvolvimento de estímulo e de disciplina (CRUVINEL, 2005, p.100).

Considerações Finais

A realização das oficinas tem sido uma experiência inovadora que diferencia e intensifica a atuação dos acadêmicos na sala de aula, trazendo resultados importantes para o desenvolvimento de conceitos sobre o ensino de música na educação básica. Com o passar do tempo os alunos demonstraram cada vez mais interesse pela prática musical, observando-se maior empenho e satisfação dos mesmos em fazer algo de seu interesse dentro das propostas ofertadas.

A interação com o grupo proporcionou aos alunos a percepção de que suas dificuldades não são exclusivas, o que os levou a compartilhar experiências com os colegas resultando no desenvolvimento de sua reflexão, contextualização, iniciativa e autonomia. Os alunos se tornaram mais responsáveis e solidários, percebendo que para o grupo o importante é ter uma unidade.

No trabalho desenvolvido até o presente momento, observou-se um crescente comprometimento dos licenciandos com a dinâmica da sala de aula, onde os mesmos intervieram mediante planejamento e sistematização de atividades voltadas aos conteúdos propostos. A cada nova aula, planejamento, reflexão e sistematização da prática se tornam cada vez mais autônomos e assertivos, demonstrando crescimento, maturidade e responsabilidade para com sua formação e qualidade da educação que ministram.

Percebe-se então que a possibilidade de estar presente numa sala de aula da educação básica pública permitiu aos acadêmicos conhecer a realidade, interagir com a mesma, refletir sobre a prática neste contexto permitindo-lhes fazer links com os preceitos teóricos estudados na academia e a prática, proporcionando-lhes a possibilidade de desenvolver estratégias para que pudessem oferecer um ensino de qualidade no contexto em que estavam inseridos.

Referências

BARBOSA, Joel Luís. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.3, p.39-49, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.269.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Brasília, 2006. 239 p.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20/03/2011.

CAPES. **PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
Último acesso em: 13 ago. 2012.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: Uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. As Contribuições do Ensino Coletivo de Instrumento Musical no Desenvolvimento Cognitivo Musical e Social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5., 2009, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SIMCAM, 2009. p.244-255.

DOM ABEL SU, Colégio Estadual. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia: SUME/ SEDUC, 2012. p.15.

MEC. **PIBID**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article
Último acesso em: 13 ago. 2012.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 115 - 129.

SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, n. 6.).

PÔSTERES

A Banda Sinfônica nas escolas: a performance musical com objetivos didáticos

Rosa Barros Tossini

Universidade Federal de Brasília – rosabarrosl@gmail.com

Resumo: O presente trabalho propõe analisar sob uma perspectiva multidisciplinar as experiências obtidas através da programação de Concertos Didáticos realizadas pela Banda Sinfônica de São Bernardo do Campo. O período relatado está compreendido entre os anos de 2002 e 2010. A programação era direcionada para creches, alunos da educação infantil e alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Esta programação era constituída de três etapas: na primeira, a escola era o espaço privilegiado e os alunos entravam em contato com a manifestação artística por meio de uma apresentação da Banda Sinfônica. Em um segundo momento havia uma atividade programada aplicada pelos professores em que os alunos recriavam o que foi apresentado pela Banda utilizando outras expressões artísticas como artes plásticas e literatura. Por fim, a terceira etapa encerrava o ciclo da programação com as crianças indo ao teatro para vivenciarem a experiência estética de um concerto com uma nova apresentação da Banda Sinfônica. Dessa forma, estabeleciam-se relações participativas, criativas e transformadoras entre músicos e público.

Palavras-chave: concerto didático, banda sinfônica, multidisciplinar.

Introdução

As bandas de música consistem em um grupo musical formado por instrumentos de sopros e percussão que começaram a se estruturar na França quando Jean Baptiste Lully (1632-1687), no reinado de Luís XIV (1638-1715), substituiu por oboés e fagotes as antigas charamelas e dulcianas. Nesta época, as bandas de música atuavam basicamente nas cortes e nas igrejas da elite aristocrata, sem a conotação de conjunto popular que possui hoje. (BINDER, 2006, p.8)

No Brasil, as bandas de música surgiram em meados do século XVIII, porém somente no século XIX é que essa formação se consolida conforme afirma a autora Manuela Areias Costa (2010) em artigo sobre as interfaces das práticas das Bandas de Música:

No âmbito do Brasil, o campo da produção de música instrumental, ao gosto de uma camada maior de espectadores, foi iniciado mais efetivamente em meados dos Setecentos com “as bandas de música das fazendas” e com a “música dos barbeiros” com a chamada “música de porta de igreja”. Porém, foi no século XIX que o campo da

produção musical se constituiu de maneira bastante consolidada “pelas bandas de corporações militares nos grandes centros urbanos, e pelas bandas municipais ou líras formadas por maestros interioranos nas cidades menores” (COSTA, 2010, p. 115-116)

Considero importante ressaltar que até os dias atuais é significativa a quantidade de bandas em atividade no Brasil que possuem programações regulares em desfiles cívicos, praças, parques, escolas e teatros. A FUNARTE possui o Projeto Bandas que tem por objetivo cadastrar, doar instrumentos musicais, promover cursos de aperfeiçoamento, editar e distribuir partituras de compositores brasileiros. No sítio: <http://www.funarte.gov.br/projeto-bandas-2/> - consultado em 07/10/12 é possível acessar as bandas cadastradas e ter uma ideia da quantidade de corporações musicais dessa natureza atuantes no país. A Banda Sinfônica de São Bernardo do Campo, por exemplo foi fundada em 1974 e manteve suas atividades em voga até de abril de 2010.

Contudo, o foco deste trabalho está especificamente relacionado ao evento artístico concerto didático e este será abordado como uma forma de experimentação e percepção das possibilidades musicais e pedagógicas no contexto escolar.

Eventos com finalidades didáticas estão cada vez mais presentes nas programações culturais das grandes cidades e nas agendas das mais diversas corporações musicais. Nesses processos, a música não só é tratada como prática artística, pois segundo Krüger e Hentschke (2003), apreciar a música em um concerto didático permite o aprendizado de conceitos teóricos por meio de abordagens práticas. Intervenções lúdicas realizadas por maestros e músicos proporcionam aos participantes a oportunidade de vivenciar uma experiência prática da aplicação de alguns fundamentos básicos da música, tais como, comparar melodias, formas, texturas, ritmos, timbres e intensidades diferentes. Desse modo, são criadas dinâmicas relacionais estabelecidas por processos dialógicos entre músicos e público.

Nas linhas que se seguem descreverei detalhadamente as experiências obtidas tanto no âmbito artístico quanto no âmbito pedagógico.

Como clarinetista, relatarei as experiências adquiridas durante as apresentações dos concertos didáticos, uma vez que era integrante do grupo musical em questão. Sobre o aspecto didático, relatarei alguns dos resultados músico-pedagógicos dessa prática, pois, tive a oportunidade de observá-los quando trabalhava como professora de música no Externato Rio Branco/São Bernardo, instituição inserida na programação de concertos didáticos da Banda Sinfônica de São Bernardo do Campo.

Dessa forma, a perspectiva que pretendo focalizar é a da multidisciplinaridade e de como as situações de transmissão de conhecimentos são ampliadas durante o concerto com a presença de um grupo musical *in loco* na escola.

Procedimentos

A programação de Concertos Diáticos da Banda Sinfônica de São Bernardo do Campo acontecia decorrer do ano com visitas-concerto nas creches e escolas, tanto públicas quanto privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de São Bernardo do Campo



Figura 1 - Banda Sinfônica de São Bernardo no Colégio Metodista – arquivo pessoal Rosa Barros - maio/2008

A visita-concerto era uma apresentação musical de cunho didático que acontecia no espaço escolar, com o objetivo de promover a prática apreciativa, apresentar os instrumentos que compõem esta formação, proporcionar ao público o contato com novos timbres, ritmos, estilos, texturas e formas, bem como, complementar o conteúdo planejado pela escola na disciplina de artes. O concerto didático contava com um repertório cuidadosamente elaborado em que eram tocadas obras musicais com as quais o público se identificava, tais como temas de desenhos, filmes e canções folclóricas.

Além do repertório executado, havia também algumas intervenções baseadas no conceito de “paisagens sonoras” desenvolvido por Murray Schafer (1991) como por

exemplo o naipe de clarinetas imitar o som de um trem ou o naipe da percussão criar a sonoridade de uma tempestade. Os instrumentos eram demonstrados por meio de intervenções lúdicas e o tempo das explicações era adaptado de acordo com a faixa etária das crianças, de modo a prender a atenção dos alunos durante toda a apresentação.

Essas apresentações foram realizadas durante cerca de vinte anos. Em princípio exerciam apenas a função de entretenimento e aconteciam em datas comemorativas do calendário escolar, especialmente no dia das mães. Com o passar dos anos, essas apresentações passaram a fazer parte dos projetos culturais das escolas, mas ainda sem nenhuma função musicalmente didática.

Posteriormente essas apresentações eram agendadas nos aniversários das escolas e segundo a chefe da sessão de formação cultural Mara Polistchuk, para que os resultados fossem eficientes, o agendamento só ocorria após a constatação de que a atividade estava no planejamento da escola e que havia um envolvimento dos professores com o conteúdo a ser aplicado.



Figuras 2 e 3 - Colégio Metodista São Bernardo e Externato Rio Branco - maio2008 – arquivo pessoal - Rosa Barros

Em alguns casos, a apresentação era aberta à família e à comunidade, fazendo da escola um espaço privilegiado que ajudava a promover e desenvolver as práticas coletivas, além de estimular a diversidade sociocultural do local.

Ao término de cada apresentação os professores da escola aplicavam uma atividade programada que consistia em uma roda de conversa com os alunos sobre a apresentação, um desenho do instrumento que mais gostou ou uma redação dependendo da faixa etária dos alunos

Esses materiais eram enviados para a Secretaria de Educação e Cultura da cidade que após o recebimento, promovia exposições e realizava o processo inverso: os alunos

das escolas é que iam ao teatro para novamente assistir a Banda Sinfônica ou a Orquestra Filarmônica, mas desta vez vivenciando a experiência de um concerto.

Conclusão

Pude constatar durante essas apresentações que existe um certo distanciamento do público com a música instrumental que frequentemente funciona como fundo para outros eventos socioculturais e não menos comum, quando algum contato com esse tipo de música acontece, em geral, se dá por meio de gravações ou reproduções audiovisuais. Nesse sentido Krüger e Hentschke (2003) ressaltam que não somente é necessário expandir e formar público para a música de concerto como também é necessário construir elos entre essa música e outros estilos.

Um outro fato que me chamou a atenção durante as vistas-concertos é para o que o autor Swanwick (2003) define como a subcultura da música escolar, tendo a música apenas o papel de cumprir o calendário de festividades da escola ou de atividades musicais que promoviam uma prática musical que em nada se relacionava com outros repertórios, outras artes e outras culturas. O referido autor resalta ainda que precisamos explorar as possibilidades das tecnologias. Acredito também ser necessário construir elos entre a música instrumental e as demais atividades presentes no cotidiano de alunos do ensino fundamental incluindo também as inovações tecnológicas cada dia mais presentes nas escolas.

Através de apresentações musicais com fins didáticos foi possível proporcionar ao público experiências musicais genuínas e enriquecedoras que estimularam uma apreciação mais crítica e analítica, por meio de uma *performance* bem elaborada que sintetiza conhecimentos artísticos e estéticos inseridos em um determinado contexto social e intercalando-se com outras atividades culturais e pedagógicas.

Como clarinetista, percebo que essa programação se fez eficiente devido a acessibilidade do repertório, a maneira lúdica como os instrumentos eram apresentados e o contato direto dos músicos com os alunos, professores e demais funcionários, fato esse também apontado pelas autoras Krüger e Hentschke (2003) ao relatarem a importância da visita dos músicos da OSESP nas escolas.

Como professora de música em classes infantis, pude observar como as interferências lúdicas que aconteciam durante o concerto didático auxiliavam no processo de assimilação das informações. Os alunos gravavam os nomes e os timbres

dos instrumentos e transferiam os conhecimentos adquiridos no concerto didático para outras audições.

Verifiquei também que os pais e a comunidade passaram a valorizar a escola após a abertura dos portões escolares para atividades como esta, que estabelecem vínculos e diálogos de extrema importância para os educandos.

Por fim, considero importante ressaltar que os resultados positivos aconteciam quando de fato a programação de concertos didáticos da banda Sinfônica de São Bernardo do Campo estava inserida no planejamento do professor de artes, pois assim o mesmo podia contar com essa atividade como mais uma ferramenta didática para enriquecer os conteúdos aplicados.

Acredito ainda que essa atividade permite os mais variados desdobramentos pedagógicos, sugere muitos materiais de trabalho para esse professor, como a construção de instrumentos, a bandinha rítmica, audições comentadas, atividades de memorização e improvisações como sugerem os autores Freire e Bathazar (2012).

Referências

BALTHAZAR, Laura Udiara; FREIRE, Ricardo José Dourado. A utilização dos Neurônios-Espelho na performance musical: possibilidades de auxílio da iniciação instrumental. **VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2012.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

COSTA, Manuela Areias. Música e História: as Interfaces das Práticas de Bandas de Música. **Caminhos da História**, Vassouras, p.109-120, 2010.

KRÜGER, S. E. e HENTSCHKE, L. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

SCHAFFER, M. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Fonterrada, São Paulo, Fundação Editora UNESP, 1991.

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

Sítios:

FUNARTE – Música/Projeto Bandas

Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/projeto-bandas-2/>. Acesso em 07/10/2012.

Música, um conteúdo obrigatório... e agora pedagogo?

Natalia Prisco Dias
UnB – natalia_prisco@hotmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva
UnB - Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo: Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso de graduação da pesquisadora, e procura apresentar se os cursos de Licenciatura em Pedagogia estão proporcionando formação musical aos pedagogos que, com base na lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, Lei nº 11769 de 2008, poderão ministrar aulas de música na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa também apresenta o que tem sido considerado importante na formação do pedagogo. A metodologia utilizada para a investigação foi análise documental, utilizando-se principalmente de grades curriculares e ementas de disciplinas de música e/ou arte de cursos de Pedagogia da cidade de Brasília.

Palavras-chave: Música, Formação, Pedagogia.

Introdução

Neste artigo, discuti-se sobre a obrigatoriedade do ensino de música a partir da Lei nº 11769 de 2008, e se o pedagogo recebe formação musical durante sua graduação, já que a música faz parte do dia do seu contexto.

Além da formação musical, o artigo mostra o que tem sido considerado fundamental na formação de um pedagogo, de acordo com as legislações e pesquisa realizada pela Fundação Victor Civit (FVC, 2010). É discutida também a incapacidade dos pedagogos em ministrar aulas de música, já que dificilmente recebem algum tipo de formação na área musical. Depois são apresentadas ações que busquem melhorar as aulas de músicas como projetos e parcerias em escolas.

Para análise documental, que ainda será realizada, serão analisadas as grades curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Brasília com fim de investigar se as faculdades estão oferecendo alguma formação musical aos pedagogos.

Formação geral de pedagogos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005) e, sua resolução de 2006, aponta como objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia a formação de professores que desempenhem cargos de magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos. Mesmo possuindo várias áreas de trabalho, a formação de licenciatura em Pedagogia tem como base a docência (Brasil pg. 7). A docência é compreendida pela lei como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Brasil pg. 7), que pode ser realizada tanto em ambiente escolar quanto não-escolar.

A formação de professores está diretamente ligada ao local onde o mesmo exercerá sua função docente. Assim, Andrade (2011) explica que atualmente a sociedade se interessa principalmente em corresponder aos objetivos do mercado de trabalho. As diretrizes que compõem essa formação de professores em nossa sociedade foram norteadas pelo Banco Mundial, que possui objetivos educacionais baseados no custo-benefício. A autora critica a forma em que as diretrizes abordam os conhecimentos estabelecidos para o desenvolvimento da profissão docente, mostrando as competências e habilidades como instrumentos de dissociação teoria-prática, sendo o professor, nessas bases, um simples reproduzidor dos conhecimentos que ele adquiriu durante sua formação. O professor deve ser capaz de participar da sua produção de conhecimento com reflexões críticas. Portanto, a formação não deve se restringir a aquisição de competências e habilidades, mas é um processo complexo que vai além do que as universidades disponibilizam durante a formação inicial do professor.

A Fundação Victor Civita (FVC, 2010) publicou uma pesquisa onde reuniu informações sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, tendo como amostra para o estudo, 71 cursos presenciais de instituições de todo o país, entre elas, públicas e privadas. Foram listadas para a pesquisa, grades curriculares, resultando em 3.513 disciplinas sendo que, 3.107 eram obrigatórias. Além dos cursos utilizarem nomenclaturas distintas, a quantidade e tipo de disciplinas variaram bastante. A pesquisa organizou as disciplinas em sete categorias: *Fundamentos teóricos da educação*, que inclui o estudo da legislação e didática resultando em 26% das disciplinas; *Conhecimentos relativos aos sistemas*, tratando, por exemplo, do currículo e gestão escolar com 15,5 % das disciplinas; *Conhecimentos relativos à formação profissional específica*, indicativo ao “o que” e “como” ensinar, com 28,9%.

Conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil e modalidades de ensino específicas, que inclui o estudo da Educação Infantil, Especial, EJA e outros contextos não escolares, totalizando 11,2% das disciplinas; *Outros saberes* 5,6%; *Pesquisa e TTC* 7,0%; *Atividades complementares* 5,9%. Do total, apenas 7,5% referem-se aos conteúdos da Educação Básica que o professor irá ensinar em sala de aula;

O estudo da Fundação (2010) infere que as disciplinas que proporcionariam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a prática docente em sala de aula são reduzidas, o que compromete a formação básica. Além disso, impressiona os 7,5% das disciplinas, porcentagem mínima referente aos conteúdos do currículo da Educação Básica, que são os conteúdos ministrados em sala de aula pelo pedagogo. A pesquisa conclui que os conteúdos ensinados na Educação Básica como, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática e Artes – onde se inclui o ensino de Música, são explorados de maneira superficial sem associação a prática, mostrando a fragilidade do profissional em não possuir ferramentas de “como ensinar” ao finalizar o curso.

Buscou-se observar o que é considerado fundamental na formação de um pedagogo, e nota-se a fragilidade do currículo com relação aos conteúdos ministrados pelo Pedagogo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que possuem como base, disciplinas teóricas que ressaltam principalmente aspectos filosóficos, psicólogos e históricos, sem associá-los a didática.

Formação musical de Pedagogos

A forma ideal de atuação do pedagogo na música, de acordo com Schroeder (2005), acontece a partir de uma parceria entre o músico e o pedagogo, proporcionando um ambiente que favoreça a troca de conhecimentos. Dessa maneira haveria, em sala de aula, o pedagogo, utilizando sua didática e intimidade com os alunos, junto ao músico que acrescentaria o conhecimento musical. Mas sabendo que essa é uma realidade distante, já que dificilmente encontramos professores de música nas escolas, muitos autores apontam a necessidade de uma reforma curricular dos cursos de graduação para que possam oferecer instruções suficientes aos pedagogos para transmitirem os conhecimentos musicais em sala de aula.

Normalmente o professor regular, o pedagogo, que é apontado como o profissional conveniente a ensinar música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por ser o professor que está mais próximo aos alunos. Souza (2002) defende que é o

pedagogo, no processo de escolarização inicial, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que deve ensinar música aos seus alunos. Mas para que isso ocorra, esse pedagogo deve receber capacitação durante sua formação no curso de Pedagogia para trabalhar com música. A autora defende a ampliação de conhecimentos musicais nos cursos de Pedagogia, para que o pedagogo tenha ferramentas para ensinar música. A promoção de disciplinas, debates, workshops de música e trabalho em parceria com escolas para que coloquem em prática os conhecimentos musicais adquiridos no curso de Pedagogia, por exemplo, são ações importantes que qualificam a formação do pedagogo na educação musical.

A má formação do pedagogo na área musical influencia na maneira como esse profissional desenvolverá o ensino da música quando estiver em sala de aula. Aquino (2008), também entende que a falta de preparação musical nos cursos de Pedagogia é o grande problema no escasso ensino da música no Ensino Fundamental. Os professores de séries iniciais e da Educação Infantil, utilizam, frequentemente, a música em sala de aula. Isso é feito, em sua maioria, como finalidades lúdicas, como recurso pedagógico e como mecanismo de controle, mas dificilmente é trabalhada como atividade específica. Em uma pesquisa a autora verifica o estudo da música em 56 instituições da região Centro-Oeste que oferecem cursos regulares de Pedagogia, concluindo que o ensino da música é desprezado nos currículos pesquisados. Isso gera um efeito onde o professor é mal formado, não recebe instrução nem ferramentas necessárias para ensinar música, e acaba não desenvolvendo atividades musicais na escola.

Existência de disciplinas de música em cursos de Pedagogia de Brasília

Para descobrir se os cursos de Pedagogia estão oferecendo alguma formação musical aos graduandos, fiz a análise documental de grades curriculares de alguns cursos de Pedagogia da cidade de Brasília. Durante as investigações, cinco instituições de Ensino Superior não possuíam o curso de Pedagogia, sendo que duas dessas são de grande porte e conceituadas. Outras três ofereciam a Licenciatura, mas não disponibilizaram a matriz curricular completa nos sites. Mas quatro instituições ofereciam Pedagogia e disponibilizavam nos sites as disciplinas ministradas durante o curso.

A primeira instituição analisada que forneceu no site a grade curricular foi a Faculdade *Alfa*, que apresenta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com duração de

quatro anos, dividindo as disciplinas em oito semestres, totalizando 3200 horas de carga horária. Numa simples leitura da matriz curricular, percebe-se a inexistência de disciplina voltada para o ensino de música. Mas há uma matéria, Didática III, que se refere a Fundamentos e Métodos da Arte e Educação, oferecida no quinto semestre, que pode abordar o conteúdo de música, mas nada específico. A grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade Alfa, também oferece uma disciplina Optativa no último semestre. Mas como a instituição não oferece curso de Música não há possibilidade do graduando buscar algum conhecimento musical fora do seu curso.

A segunda instituição, Faculdade *Beta*, oferece o curso de Pedagogia em três anos. E ao contrário da instituição *Alfa*, *Beta* não apresenta as disciplinas separadas por semestre no site, mas disponibiliza uma lista de matérias estudadas, totalizando 3200 horas, carga horária semelhante a da *Alfa*, mesmo o curso tendo um ano a menos que o da primeira faculdade. A faculdade *Beta* também não apresenta uma disciplina específica de música em sua grade curricular, mas possui uma matéria, Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade, que pode tratar de algum conteúdo musical, já que aborda a metodologia da arte. Entretanto, pela própria terminologia da disciplina percebe-se uma prioridade pelo movimento e corporeidade. Talvez isso ocorra porque a coordenação motora e o movimento são assuntos muito discutidos na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Outra faculdade analisada foi a *Omega*. Percebe-se que a grade curricular de *Omega* é a mesma da instituição *Beta*, todas as disciplinas têm a mesma nomenclatura, assim como a mesma carga horária e duração do curso. Isso ocorre porque a mantenedora que provê os recursos para as duas instituições, *Omega* e *Beta*, é a mesma pessoa. Portanto, o curso de Pedagogia da *Omega*, também não possui nenhuma matéria sobre música. Mas há uma matéria denominada Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade, que pode, de modo superficial, englobar algum conteúdo de música.

Entre todas as faculdades de Brasília, apenas uma oferece uma disciplina de música no Curso de Pedagogia, que é a Universidade de Brasília – UnB. A grade curricular da Licenciatura em Pedagogia da instituição pública apresenta três pontos relevantes na formação musical do pedagogo. Possui como disciplina obrigatória Fundamentos da Arte da Educação que trata além de aspectos mais teóricos como história da arte, as artes plásticas, cênicas e músicas de uma maneira bem didática, sempre associando a arte à educação.

Outro ponto específico refere-se a uma disciplina optativa de música oferecida na Faculdade de Educação da UnB, Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, que estuda os princípios da atividade musical na educação. Essa foi a única disciplina específica de música, oferecida para curso de Pedagogia em Brasília. Nenhuma outra instituição apresentou, em sua grade, matéria relacionada ao ensino de música.

Além dessas duas disciplinas que qualificam a formação do pedagogo, principalmente na área musical, outro aspecto que pode favorecer essa formação está ligado a organização dos currículos dos cursos da Universidade de Brasília. O aluno tem uma quantidade de disciplinas obrigatórias. Porém, possui uma percentagem de disciplinas optativas que pode cursar até mesmo em outros departamentos, como o Departamento de Música. Isso dá liberdade ao aluno que cursa Pedagogia, que tem o interesse em se aprofundar no conhecimento musical, por exemplo, a se matricular em disciplinas de música.

O objetivo principal desse trabalho foi investigar se os cursos de Pedagogia estão proporcionando formação musical aos pedagogos. Quanto a isso, percebeu-se a carência de disciplinas específicas de música para os cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições privadas de Brasília. Mesmo com a legislação nº11.769 de 2008, que entrou em vigor desde o ano passado, tornando obrigatório o ensino de música na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o conteúdo de música é desprezado. Mas acredito que o conteúdo pode ser desenvolvido nessas instituições de nível superior, ou até apenas referido, quando existem disciplinas de arte na grade curricular que estudem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Considerações Finais

Pouco se fez com relação a formação dos responsáveis por transmitir o conteúdo de música na educação básica. O pedagogo, profissional responsável em exercer atividades musicais, não pode realizá-las adequadamente porque não recebe orientação musical das instituições de Ensino Superior. E isso pode ser demonstrado neste trabalho a partir das análises dos currículos das instituições que oferecem o curso de Pedagogia em Brasília.

Acredito que alguma modificação que pode ser feita em curto prazo, para que os alunos que estão cursando os cursos de Licenciatura em Pedagogia não sejam totalmente prejudicados, é a de tratar o conteúdo de música nas disciplinas de arte

existentes nas grades curriculares e em tempo futuro inserir matérias específicas no currículo.

Referências:

AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. XVII Encontro Nacional da ABEM, São Paulo, out. 2008.

BRASIL, **Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

GATTI, Bernardete A. A formação de professores no Brasil. Fundação Victor Civita, 2008. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml> Acesso em: 07 jul 2012

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **O pedagogo e a música; possibilidades e limites**. V Encontro Fala outra Escola, São Paulo, out. 2010.

SOUZA, Jusamara. **Pesquisa e formação em educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 7 – 10, mar. 2003.

O ensino de Música no Ensino Médio integrado ao Curso Técnico

Juliana Rocha de Faria Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – juliana.silva@ifb.edu.br

Nathália Rodrigues Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – nathaliarodrig98@hotmail.com

Resumo: Neste pôster apresentamos os resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “O ensino de música na formação do Técnico em Agropecuária” em andamento. A análise de dados coletados via gravações em vídeo demonstram a influência da música na formação dos alunos do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico de Agropecuária. O objetivo geral desse projeto é propor um planejamento para a disciplina Artes/ Música nesse contexto. Até o momento, os resultados advindos de entrevista com os alunos do curso revelam que: 1) há associação do gênero/ estilo musical sertanejo à profissão do Técnico; 2) a disciplina Artes/Música deve ter o papel de ampliar a preferência musical dos alunos de maneira a conectá-los a outras culturas e; 3) para a maioria, não há nenhum ponto de contato da música com a Agropecuária.

Palavras-chave: ensino de música, Ensino Médio, Curso Técnico de Agropecuária.

Introdução

Este pôster apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “O ensino de música na formação do técnico em Agropecuária”⁵⁰. As inquietações que surgiram para a elaboração desse projeto foram as seguintes: quais os conteúdos/elementos musicais relevantes na formação do Técnico em Agropecuária? E quais estariam alinhados às outras disciplinas do Ensino Médio? Será que há relação da música com o Curso Técnico de Agropecuária?

A pesquisa possui, por um lado, uma proposta educativa para a construção de um plano de curso da disciplina e, por outro, a sociológica que trará à tona a função da música na Educação Profissionalizante (que não da área de Música).

Os trabalhos sobre a música nas escolas de educação básica, encontrados nos anais dos congressos da ABEM e da ANPPOM dos últimos três anos⁵¹, propõem alguns princípios que norteiam a elaboração de um planejamento de música como, por exemplo, conhecer o que motiva o gosto e quais as práticas envolvidas na escolha de

⁵⁰ Este projeto tem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM).

⁵¹ Temática de comunicação oral no 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais de Silva e Pereira (2102).

um estilo musical em particular; considerar as preferências musicais dos alunos; trazer as músicas que os jovens ouvem fora da sala de aula para a escola; compreender as especificidades da escola; trabalhar os períodos da história da música pela comparação com a música atual no que se refere à formação instrumental, estrutura e questões rítmicas; considerar a função social da música na escola de Ensino Básico; observar os conhecimentos construídos pelos estudantes nas suas experiências musicais prévias; proporcionar atividades musicais que incluam práticas inclusivas; utilizar recursos tecnológicos como o uso de softwares e redes sociais; e considerar os sentidos e os significados que os alunos dão às músicas em diferentes contextos.

Referencial teórico-metodológico

Esta pesquisa fundamenta-se na “abordagem da psicologia social que tenta dar conta do comportamento humano em termo das instituições e das convenções nas quais a pessoa se desenvolve” (SLOBODA, 2008, p. 317). Nessa abordagem, o comportamento e as habilidades são aprendidos na relação com a cultura, ou seja, o meio influencia a aquisição e a maneira como as pessoas adquirem seus conhecimentos. A música é entendida como um artefato cultural resultante do “tornar especial” a identidade humana e o sentido único de ser em um mundo interpessoal (VOLGSTEN, 2012).

O campo teórico que fundamenta esta pesquisa considera a experiência e as preferências musicais do aluno bem como os sentidos e significados que impactam em suas emoções e em seus julgamentos. Para Swanwick (2003), a “música da escola” se apresenta como uma subcultura para o jovem pois está “separada da música que está fora dela no mundo, abstraída pelas restrições da sala de aula e currículo e sujeita aos curiosos arranjos para avaliação” (p. 108).

A influência que a música causa nas pessoas e a sua capacidade de suscitar emoções profundas e significativas e a razão pela qual as pessoas ouvem, tocam, cantam e julgam é uma premissa básica para desenvolver e permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência musical dentro da escola (SLOBODA, 2008; BASTIAN, 2000). Para Hargreaves (1999), as funções da música estão sendo negligenciadas. Essas funções são responsáveis em complementar as respostas cognitivas e emocionais à música.

A metodologia da pesquisa utiliza técnicas da revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas via questionário (no *Google Docs*) e grupo focal. Método da pesquisa qualitativa, o grupo focal é considerado uma espécie de entrevista em grupo em que as perguntas do pesquisador e a resposta dos alunos não são alternadas (CARLINI-COTRIN, 1996). Aqui, relatamos um estudo preliminar com 27 alunos do 2º e do 3º anos do Ensino Médio do Curso Técnico de Agropecuária realizado por meio de grupo focal que permitiu a interação entre os alunos. Essa técnica foi satisfatória porque permitiu a desinibição dos mais tímidos e o compartilhamento de preferências musicais que, por vezes, não tão bem recepcionadas, foram aceitas. Houve situações em que alguns alunos sentiram a necessidade de justificar seu gosto musical causando o interesse e a curiosidade dos colegas.

Resultados parciais

Uma análise preliminar das entrevistas com questões a respeito da disciplina Artes/Música e sua relação com as disciplinas técnicas e as do Ensino Médio. Essa breve análise demonstrou a visão desses estudantes:

Com o curso a música não tem muito a ver. É mais para distração, para aliviar a mente (Aluno 1 - 2º ano).

Acho que a música tem muito a ver com o curso, pois estudamos em uma área de agropecuária, onde se resgatam muitas tradições, como o catira, música sertaneja, moda de viola. Isso tudo tem muito a ver com essa realidade do curso (Aluno 2 – 3º ano).

Acredito que a música é muito importante no processo de formação do técnico em agropecuária, pois ajuda a integrar a pessoa, acredito que faz com que cada pessoa passe a gostar de vários tipos de música. (Aluno 3 - 3º ano).

Alguns alunos ressaltam os aspectos de entretenimento e lazer, outros entendem que a disciplina está conectada ao contexto sociocultural do Agropecuário e incluem seus gêneros/estilos como o sertanejo e a moda de viola ou suas manifestações culturais como a Catira e ainda há aqueles que têm o ensino-aprendizagem da Música como um meio de integração dos alunos e suas culturas e ampliação de seu gosto musical.

Conclusões

Consideramos que propostas pedagógicas que estejam conectadas às realidades de seus alunos no contexto escolar corroboram para que a música não seja mais tratada “de maneira pouco imaginativa e fora de contato com os interesses dos alunos” (HARGREAVES, 2005, s/p). Pesquisas como esta trazem propostas voltadas à prática docente e à formação de professores de Música para os Cursos Técnicos concomitante com o Ensino Médio no sentido de trazer à tona as funções sociais da música nos contextos das diferentes áreas técnicas. Frutos destes primeiros estudos resultaram em duas propostas para a disciplina Artes/Música: planejamento de uma aula sobre Acústica com a disciplina Física e elaboração de metodologia para um projeto interdisciplinar de música com a ordenha de vacas junto aos professores de Psicologia Animal, Veterinária e Zootecnia. Os rumos da pesquisa seguem para a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Agropecuária e a análise de um questionário que será aplicado via *Google Docs* aos professores das disciplinas técnicas e as do Núcleo Comum do Curso Técnico de Agropecuária.

Referências

BASTIAN, Hans. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, n.16, p. 76-109, 2000.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, vol. 30, n. 3, p. 285-293, 1996. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2012.

HARGREAVES, David. Within you without you: música, aprendizagem e identidade. **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, 9, s/p, 2005. Disponível em: < http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves.html>. Acesso em: 14 abr. 2012.

SILVA, J. R. F.; PEREIRA, N. R. Processo de aprendizagem na Educação Profissional. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis; UFSC, 2012. p. 64-72. 1 CD-ROM.

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

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

VOLGSTEN, Ulrik. The roots of music: Emotional expression, dialogue and affect attunement in the psychogenesis of music. **Musicae Scientiae**, Finlândia, v. 16, p. 200-216, abr. 2012. Disponível em: < <http://msx.sagepub.com/content/16/2/200>>. Acesso em: 24 set. 2012.



Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação "Música em Contexto"



SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

