



XI ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP

EEMU 2018

*Múltiplos olhares para a música
na educação básica*

25 a 27 de abril de 2018

ISSN: 2447-7621

ANAIS

Apoio:





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor

Marcelo Knobel

Coordenadora Geral

Teresa Dib Zambon Atvars

Pró-Reitora de Graduação

Eliana Martorano Amaral

Pró-Reitor de Pesquisa

Munir Salomão Skaf



INSTITUTO DE ARTES

Diretora

Grácia Maria Navarro

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música

Alexandre Zamith Almeida

Chefe do Departamento de Música

Leandro Barsalini

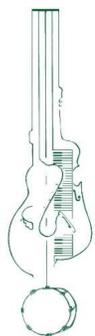
Coordenador do Curso de Graduação em Música

Paulo José de Siqueira Tiné

Coordenador de Extensão e Assuntos Comunitários de Artes

José Alexandre Leme Lopes Carvalho

Instituto de Artes
Rua Elis Regina, 50
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Barão Geraldo, Campinas-SP
CEP 13083-854
Fone: +55 (19) 3289-1510 / Fax: +55 (19) 3521-7827
www.iar.unicamp.br



COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif
Prof.^a Isadora Conte Pereira
Prof.^a Patricia Kawaguchi Cesar
Prof. Matheus Barros de Paula
Francieli Fernanda Moreira
Gisele T. Gomes da Silva
Leandro Alexandre Venancio de Almeida
Leonardo Cecilio Caron

EQUIPE DE APOIO

Prof.^a Ma. Lucilene Ferreira da Silva
Prof. Me. Matteo Ricciardi
Prof.^a Paula Lins Ferro
Cleiton Shaefer
João Lucas Chaves Martins

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação

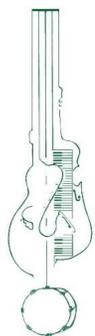
Prof.^a Dr.^a Sílvia Cordeiro Nassif

Organização

Prof.^a Isadora Conte Pereira

Pareceristas

Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento
Prof.^a Dr.^a Caroline Caregnato
Prof.^a Dr.^a Daniela Dotto Machado
Prof.^a Dr.^a Fabiana Bonilha
Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder
Prof.^a Dr.^a Liana Arrais Serodio
Prof. Dr. Manuel Silveira Falleiros
Prof.^a Dr.^a Maria Flávia Silveira Barbosa
Prof.^a Dr.^a Vívian Lis Ferreira Nogueira Dias



APOIO

Coordenadoria de Graduação em Música – IA/Unicamp
Coordenadoria de Pós-Graduação em Música – IA/Unicamp
Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural (CDC/Unicamp)
Chefia do Departamento de Música - IA/Unicamp
Direção do Instituto de Artes da Unicamp
Diretoria de Apoio à Produção do Instituto de Artes (DPROD/Unicamp)
Serviço de Apoio ao Estudante (SAE/Unicamp)

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNICAMP /
Instituto de Artes

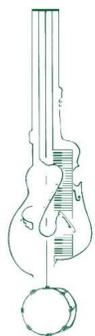
Bibliotecária: Sílvia Regina Shiroma – CRB-8ª / 8180

En17a Encontro de Educação Musical da Unicamp (11. : 2018: Campinas, SP).

Anais [do] XI Encontro de Educação Musical da Unicamp [recurso eletrônico]: EEMU 2018: Múltiplos olhares para a música na educação básica: 25 a 27 de abril de 2018 / coordenação Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Sílvia Cordeiro Nassif; organização Isadora Conte Pereira; apoio Patricia Kawaguchi Cesar. – Campinas, SP: Unicamp/IA, 2018.

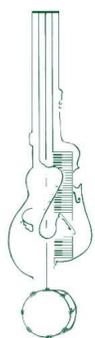
ISSN 2447-7621

1. Música - Instrução e estudo - Congressos. 2. Música na educação – Congressos. I. Mendes, Adriana do Nascimento Araújo, 1965- II. Nassif, Sílvia Cordeiro. III. Pereira, Isadora Conte. IV. Cesar, Patricia Kawaguchi. V. Título.

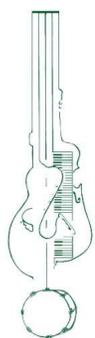


SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
A desigualdade de gênero na iniciação musical: análise de livros didáticos	11
<i>Aldrey Cristine Alves</i>	
A experiência de parar para ouvir: um projeto piloto de concertos didáticos em quatro escolas públicas	22
<i>Mariana Ceres de Almeida</i>	
<i>Gina Cavalcante Falcão</i>	
<i>Alesi Freire de Souza</i>	
<i>Fábio Augusto Barbosa Ferreira</i>	
A gameficação¹ como proposta pedagógica para cursos de música em ambientes digitais	30
<i>Roberto Marcos Gomes de Onófrio</i>	
A modalidade de Piano em Grupo e seus processos educativos.....	39
<i>Bianca Viana Monteiro da Silva</i>	
Antagonismos pedagógicos na formação do gênero Estudo: da retórica musical barroca à <i>École de mécanisme</i>	47
<i>Ricardo Henrique Serrão</i>	
Atividades diversificadas no processo de aprendizagem musical de aluno com deficiência intelectual: relato de experiência em escola de música	55
<i>Lisbeth Soares</i>	
Canto circular: voz, corpo e escuta em improvisação vocal coletiva.....	64
<i>Elaine Barbosa dos Santos Ducroquet</i>	
<i>Maria Teresa Alencar de Brito</i>	
Da teoria à prática: um olhar sobre as vivências em um estágio supervisionado	71
<i>Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas</i>	
Descobrimos caminhos para a leitura e escrita musical.....	78
<i>Cíntia Cintra e Cintra</i>	
<i>Milena Leite Ribeiro Freiria</i>	
Dez edições do <i>Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp</i>: o estado do conhecimento sobre as publicações geradas pelas comunicações orais.....	86
<i>Paulo Roberto Prado Constantino</i>	
Diálogos difíceis: o trabalho do músico em aulas de dança – parte 2 (visão das alunas)	95
<i>Livia Carolina de Oliveira</i>	
<i>Jorge Luiz Schroeder</i>	



Educação musical e psicomotricidade: contribuições no desenvolvimento intelectual de alunos com baixo desempenho escolar.....	104
<i>Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão</i>	
<i>Paulo Cesar Cadima Junior</i>	
<i>Vilson Zattera</i>	
Educação musical nas escolas públicas do Estado de São Paulo: o material didático de acordo com os professores de Artes	113
<i>Aline Raquel Costa de Oliveira</i>	
<i>Cassiano de Almeida Barros</i>	
<i>Andreia Miranda Moraes do Nascimento</i>	
Educação musical, gênero e sexualidade, um olhar para a Escola sob a égide da afetividade.....	122
<i>Hugo Romano Mariano</i>	
Ensino musical na educação básica: processos de criação musical	131
<i>Luciane Pereira de Moraes</i>	
<i>Handbells Brasil: o primeiro contato dos alunos do Colégio Evolução com a prática de sinos</i>	141
<i>Bruna Marinho de Almeida</i>	
Jogos musicais e a aprendizagem da leitura rítmica musical	149
<i>Fernanda Peres Gilberti</i>	
<i>Mistério das letras perdidas: relato de experiência com práticas musicais criativas em uma escola de Educação Básica</i>	156
<i>Tiago Teixeira Ferreira</i>	
O inconsciente e a música na educação musical.....	165
<i>Vinicius Aparecido da Silva Macia</i>	
O material didático para bandas de música: reflexões e possibilidades de uso	173
<i>Fernando Vieira da Cruz</i>	
<i>Silvia Cordeiro Nassif</i>	
O processo de compreensão da escrita musical através de registros livres de crianças de primeiro ano	184
<i>Ana Lia Della Torre</i>	
<i>Silvia Cordeiro Nassif</i>	
Os manuais didáticos do canto orfeônico: identificando percursos de apreciação musical na escola brasileira entre 1931-1961.....	197
<i>Paulo Roberto Prado Constantino</i>	
Paulo Freire e a Educação Musical: Um paralelo teórico/metodológico.....	205
<i>Vinicius Aparecido da Silva Macia</i>	



Práticas musicais na Educação Especial.....213

Andréia Miranda de Moraes Nascimento

Gabriela Regina Miguel Reis

Luana Paula Carvalho Silva

**Vivências de ensino e aprendizagem em um laboratório de criação musical:
caminhos para a construção de uma pedagogia da criatividade221**

Luciano da Costa Nazario

**Vivências em música: conceitos e implicações para a prática a partir de um
estudo de caso com alunos de violão230**

André da Silva Batiston

Silvia Cordeiro Nassif



APRESENTAÇÃO

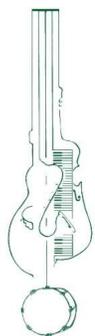
O XI Encontro de Educação Musical da Unicamp (EEMU), organizado por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Música, aconteceu no Instituto de Artes de 25 a 27 de abril de 2018, com a temática "Múltiplos olhares para a música na educação básica".

O evento propôs uma discussão sobre as dificuldades relacionadas ao ensino de música na escola, após a promulgação da Lei 13.278/2016, que instituiu o ensino das quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) como obrigatórias. Entre as questões debatidas durante o evento, destacam-se: Por que a música na escola afinal? Estarão as instituições escolares conscientes do papel da música na formação educacional e humana dos estudantes? Por que foi importante a Lei 11.769 de 2008, que implementou o ensino obrigatório de música nas escolas? E a Lei 13.278, de 2 de maio de 2016, avançou ou foi um retrocesso para a área? O que fazer para ter um ensino musical de qualidade na escola? Qual seria o melhor currículo? A quem cabe a responsabilidade pela música nesse contexto?

Na Conferência de abertura, a Prof.^a Dr.^a Iveta Maria B. A. Fernandes, professora do Instituto de Artes da UNESP e integrante das equipes do MEC que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/ Música, apresentou um histórico sobre a legislação da música na educação básica, questionando se as reformas legislativas têm conseguido efetivamente impactar o ensino musical que é feito nas escolas.

Na mesa-redonda “Práticas de ensino de música na educação básica: ação e formação”, as Prof.^{as} Dr.^{as} Cristiane Hatsue Vital Otutumi (professora da UNESPAr/EMBAP) e Daniela Dotto Machado (professora e atual Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar), diante dos espaços profissionais abertos pelas leis que instituíram a obrigatoriedade da música na escola e, ao mesmo tempo, das dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes que se propõem a ocupar esses espaços, colocaram em discussão as práticas de ensino de música na educação básica, tendo como foco tanto a legislação atual e as ações curriculares desejáveis (e possíveis), quanto aspectos ligados à necessária formação profissional.

As apresentações artísticas contaram com o “Grupo de Música Antiga da Unicamp”, apresentando um repertório com músicas medievais e da Renascença, a dupla “O Encantoré”, especializada na performance voltada para a educação musical, com um repertório infantil interativo e dinâmico, e, no encerramento, com a “Camerata de Cordas do Projeto Primeira Nota”, integrado por alunos do projeto do Centro Escolar Municipal de Música “Manoel José



Gomes” de Campinas, que apresentou um repertório eclético que transita entre o erudito e o popular.

O evento abrangeu, ainda, comunicações orais com temáticas variadas, apresentadas por pesquisadores de diversas instituições e regiões do país, que percorreram desde questões ligadas ao ensino de música na educação básica, em escolas especializadas e em espaços alternativos até a formação profissional do músico e educador musical na universidade. As oficinas e minicursos trouxeram a Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly, a Prof.^a Ma. Silvia Regina Beraldo Penteado, a Prof.^a Ma. Lucilene Silva, o Prof. Cacá Lima, o Prof. Paulo Roberto Prado Constantino, a Prof.^a Patrícia Kawaguchi Cesar e o Prof. Hugo Romano Mariano, profissionais respeitados na Educação Musical que ministraram atividades relacionadas ao tema deste ano.

Gostamos sempre de lembrar que o evento surgiu como uma iniciativa dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Unicamp, foi crescendo, e hoje proporciona aos alunos de graduação, pós-graduação e professores envolvidos um amplo espaço de discussão e aprendizado. Já bem consagrado internamente no Departamento de Música e externamente no Estado de São Paulo, tem uma página no facebook, onde as pessoas trocam informações, ao longo do ano, sobre cursos, atividades e dicas para os alunos e professores, dando continuidade às discussões iniciadas no Encontro.

Finalizamos agradecendo o apoio de inúmeras instâncias da Unicamp e do Instituto de Artes que contribuíram para que o XI Encontro fosse possível: Direção do Instituto de Artes, Coordenação de Graduação em Música, Coordenação de Pós-Graduação em Música, Diretoria de Apoio à Produção (DProd), Coordenadoria de Desenvolvimento Cultural (CDC), Pró-Reitoria de Graduação (PRG), Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (Funcamp), Ginásio Multidisciplinar da Unicamp (GMU) e Serviço de Apoio ao Estudante (SAE).

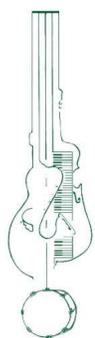
Adriana N. A. Mendes e Sílvia C. Nassif



--- COMUNICAÇÕES ---

Os conteúdos e as opiniões expressas nos artigos são de total responsabilidade dos autores.

Os artigos não necessariamente têm relação com a temática deste evento em particular, mas com a educação musical de maneira geral.



A desigualdade de gênero na iniciação musical: análise de livros didáticos

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Música na educação básica

Aldrey Cristine Alves
 Instituto de Artes da UNESP
 aldrey_12@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma análise histórica da desigualdade de gênero no Brasil expressa em livros didáticos de educação musical para crianças. Para isso, foram investigadas as canções, atividades, a apresentação e a linguagem utilizada em quatro livros, publicados entre 1940 e os dias atuais. O critério de seleção do corpus de análise foi a abrangência nacional das publicações. Este artigo constitui-se a partir de uma pesquisa em andamento de iniciação científica financiada pela Fapesp.

Palavras-chave: Educação musical. Gênero. Patriarcado. Educação infantil. História da educação brasileira.

1. Introdução

O período entre 1940 e aos dias atuais foi dividido em quatro diferentes fases da educação musical brasileira: a primeira fase corresponde ao período do movimento do canto orfeônico (décadas de 1930, 40 e 50), no qual a análise compreende o volume 1 do “Guia Prático para a Educação Artística e Musical” de Heitor Villa-Lobos, publicado em 1940¹; a segunda fase abrange o período da substituição do canto orfeônico pela disciplina educação musical nos currículos escolares nos anos 1960 e o material analisado é “Música na Escola Primária”, publicado pelo MEC em 1962; a terceira, ao período após a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, em que a educação musical é substituída pela educação artística nas escolas e o livro utilizado para análise é “Brincando de música” de Anna Maria Weigel, 1988; no quarto e último período, após a implantação do componente curricular Arte, a partir de 1996, “Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança”, de Teca Alencar de Brito, 2003, é a amostra de material didático.

2. Canto Orfeônico

A maior parte do repertório do “Guia Prático para a Educação Artística e Musical” (VILLA-LOBOS, 2009) se insere no universo das brincadeiras infantis, dos animais e das atividades cotidianas. Busquei apontar em quais contextos os gêneros feminino e masculino são apresentados e constatei que a maioria das músicas relaciona as personagens femininas aos ambientes domésticos, enquanto as personagens masculinas estão associadas ao trabalho, aos atos de coragem e à valentia.



As mães, cuidadoras de crianças, esposas e mulheres que buscam o matrimônio existem em nove músicas, são elas: “A Cantiga de Ninar”, “Higiene”, “Viuvinha da banda d’além”, “Sôdade”, “As conchinhas”, “Canoinha nova”, “Pobre Cego”, “Senhora viúva” e “Hei de namorar”.

Neste material, apenas “Ainda não comprei” menciona as atividades cotidianas de um “personagem pai”, não existe nenhuma música que descreva os cuidados paternos com crianças; entretanto, as canções “Senhora Dona Sancha – II” e “Hei de namorar” narram histórias em que eles regulam os corpos e as relações amorosas de suas filhas; “Terezinha de Jesus” é uma canção que representa a fragilização da mulher diante de seres masculinos nomeados de “pai”, “irmão” e “terceiro cavaleiro”.

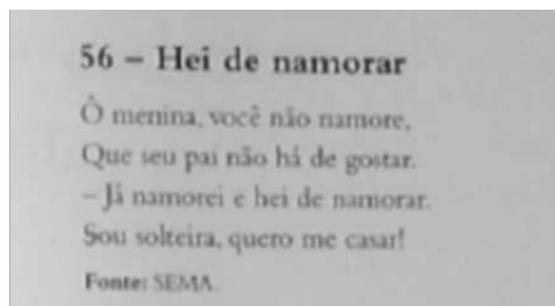


Figura 1: VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático para a educação musical e artística*. 2009, p. 77. Anexo de Letras 56 – Hei de namorar

A mulher na história da cultura e da literatura é representada por uma polarização entre “diabólica”, quando suas representações e estereótipos estão associados à voluptuosidade, à sedução, à perdição, ao sofrimento e à morte; ou de “eterno feminino”, quando elas estão associadas à beleza, inocência, doçura, fecundidade, passividade e inspiração (musa) (MARTINS, 2017, p. 189-190). Nas músicas que apresentam afetividades entre os gêneros, estas polarizações existem em “Anda à Roda I e II” e “Cantiga de Roda”, devido ao domínio masculino frente às “musas” e passivas mulheres; “Ó Pescador da barquinha”, que apresenta uma personagem feminina com o simbolismo da ruína e da perversidade; e em “O Cravo” pela banalização da violência em um relacionamento abusivo para ambos os membros do casal.



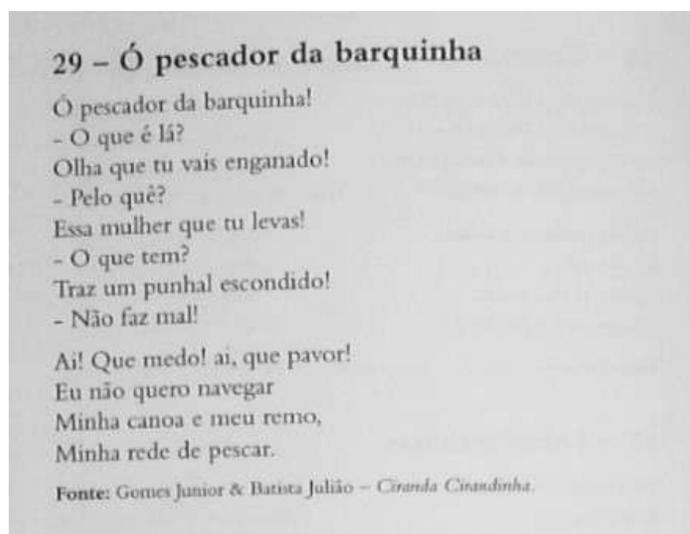


Figura 2: VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático para a educação musical e artística*. 2009, p. 74. Anexo de Letras 29 – “Ó pescador da barquinha”

Em outras quatro músicas, percebe-se a preocupação com o corpo, os trajés e a beleza das mulheres: “Senhora Dona Sancha I e II”; “Dança da Carranquinha”; e “Anquinhas”, enquanto nenhuma música, neste material, tem estas preocupações perante aos personagens masculinos.

3. Educação Musical

O livro “Música na Escola Primária” foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962 com objetivo de apresentar um repertório musical para ser trabalhado com estudantes da escola primária. Darcy Ribeiro, Ministro da Educação e Cultura da época, inicia o livro enaltecendo a importância da publicação deste material como suporte ao trabalho pedagógico das professoras brasileiras nas escolas primárias. A Figura 3 mostra na íntegra esta apresentação:



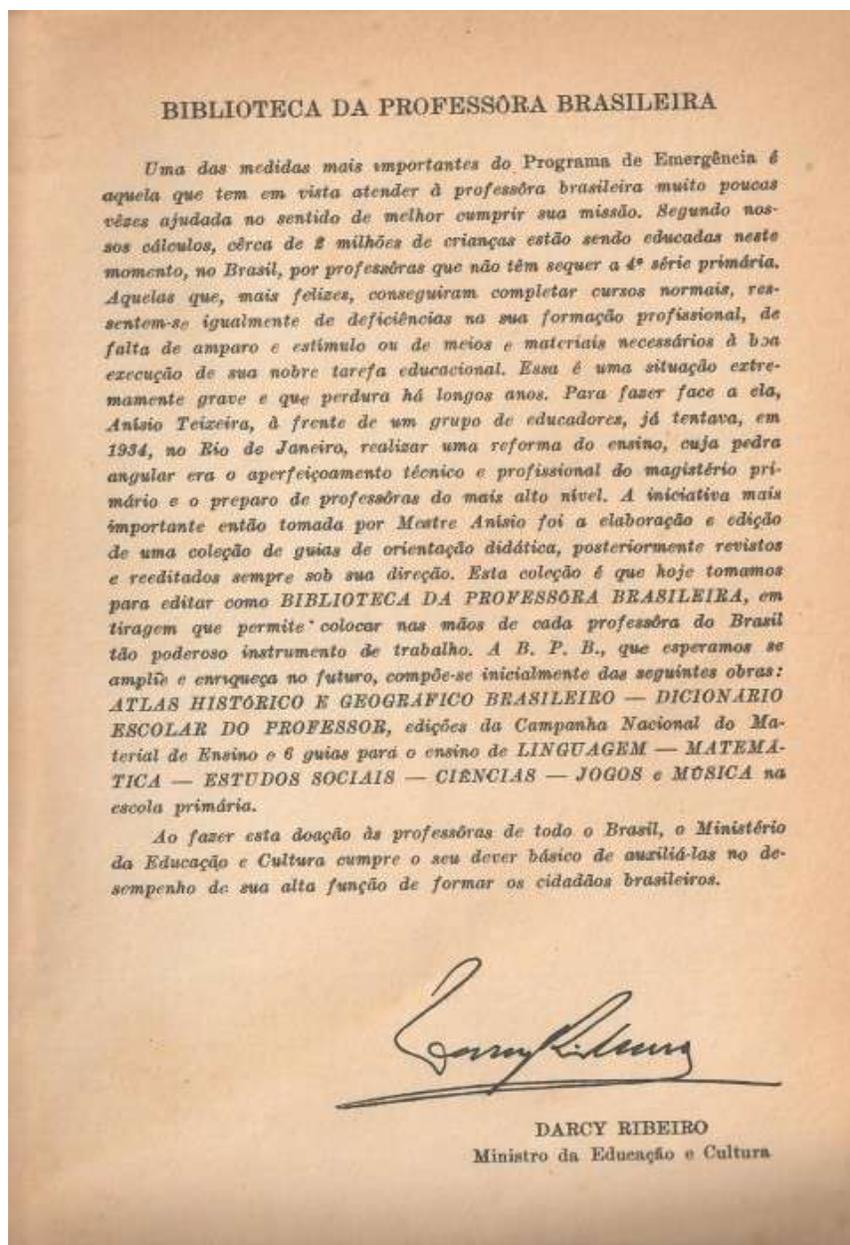
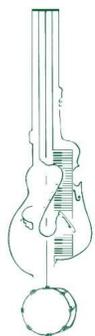


Figura 3: Fonte: BRASIL. MEC. “Música na Escola Primária”. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

Por fazer parte da “Biblioteca da Professora Brasileira” é subentendido que, para este departamento de administração pública, a exclusividade de mulheres como profissionais da educação infantil é um fato irrefutável. Todavia, o direito à educação começou a ser conquistado por elas, no Brasil, somente cerca de cem anos antes, por meio de colégios particulares femininos, nos quais elas só podiam ser educadas por professoras e aprendiam a ler, escrever, contar, executar trabalhos manuais e religião. Em algumas escolas, elas também



tinham noções de civilidade, aprendiam a se comportar e a serem boas donas de casa. (LUGLI, 2014).

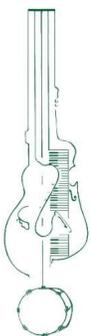
Alguns dados acerca da educação das mulheres no Brasil ajudam a entender esse texto de Darcy Ribeiro dirigido às professoras. No início do século XX, o Brasil passou por diversas reformas no cenário educativo com objetivo de implantar a educação pública e obrigatória, “em 1890, 85% da população brasileira eram analfabetos; 75% em 1900 e igual porcentagem em 1920” (SAVELI, p. 6). Durante esta ampliação, a formação dos profissionais da educação foi precarizada. Segundo Jane Almeida (2009, p. 141), “as primeiras escolas normais eram parcas de recursos, fracas quanto aos programas, ausentes de uma proposta pedagógica coerente quanto aos objetivos de formação de professores, além de não possuírem profissionais habilitados para lecionar”.

A ideologia republicana favoreceu para que as mulheres ocupassem o cargo de professoras, pois apesar de serem consideradas orgânica e intelectualmente inferiores, elas eram consideradas “superiores do ponto de vista moral, o que as fazia merecedoras da abnegada e louvável missão de educar as crianças” (ALMEIDA, 2009, p. 143). Assim, esta função passou a ser vista como uma extensão da maternidade.

No começo do século XX, a presença das mulheres como professoras de meninos ainda era vista como perigosa, pois acreditava-se que eles poderiam se afeminar ao terem aula com elas (LUGLI, 2014). Contudo, as mulheres passaram a ser maioria nas Escolas Normais na primeira metade do século XX e os homens passaram a buscar cargos de direção e chefia na carreira de magistério. (ALMEIDA, 2009, p. 144)

Na análise de “Música na Escola Primária”, a divisão de cargos no magistério também pode ser percebida, pois apesar de fazer parte de um repertório de saberes publicados para complementar a formação de professoras, não foram elas que o escreveram: a pesquisa foi liderada pelo educador Anísio Teixeira e assinada pelo Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro.

A primeira parte do livro apresenta um repertório de hinos e canções patrióticas. Estas músicas não retratam, por meio de narrações ou histórias, nenhuma relação entre os gêneros, os textos privilegiam um sujeito plural e buscam uma identificação geral com o patriotismo, porém, ainda assim, é possível perceber o domínio de um eu lírico masculino. Fica implícito por meio das letras dos hinos e das canções patrióticas que os sujeitos e agentes do Brasil são homens, “filhos, irmãos e brasileiros”, a luta, bravura e a construção de uma nação são reservadas a eles. Quando evocadas, as mulheres fazem o papel de “mãe gentil”, no Hino Nacional Brasileiro e no Hino da Independência; ou “doce bondosa Princesa”, no Hino à



Redentora, dedicado à Princesa Isabel. Em suas teorizações feministas, Simone de Beauvoir² ressalta que:

O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo latino *vir* o sentido geral do vocábulo *homo*. A mulher aparece como negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (...) A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo (BEAUVOIR, 2016, p. 11).

As canções folclóricas, quando apresentam personagens masculinas e femininas, quase sempre o fazem perpetuando as relações assimétricas entre os gêneros. As músicas em que as funções domésticas são atribuídas às mulheres são: “Sapo Jururu”, “Na Chaminé”, “Cravo Branco na Janela”, “Bela Pastora”, “Lavadeira” e “Bacalhau Feijão”.

A canção “A Pobre e a Rica” possui uma relação de desigualdade de gênero ainda mais acentuada, pois conta a história de um pai que oferece a mão de uma de suas filhas em casamento, sem consultá-las e discute também que ofício ela terá depois do casamento:

“A Pobre e a Rica”

“Eu sou rica, rica, rica de marré! Marré! Marré!

Eu sou rica, rica, rica de marré de ci.

Eu sou pobre, pobre, pobre de marré! Marré! Marré

Eu sou pobre, pobre, pobre de marré de ci.

Quero uma de vossas filhas de marré! Marré! Marré

Quero uma de vossas filhas de marré de ci.

Escolhei a qual quiser de marré! Marré! Marré

Escolhei a qual quiser de marré de ci.

Eu escolho a Fulana de marré! Marré! Marré

Eu escolho a Fulana de marré de ci.

Que ofício dais a ela de marré! Marré! Marré

Que ofício dais a ela de marré de ci.

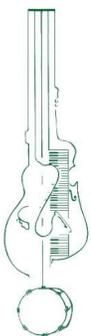
O ofício de ... de marré! Marré! Marré

O ofício de ... de marré de ci.

Este ofício (não) me agrada de marré! Marré! Marré

Este ofício (não) me agrada de marré de ci.”

Nas músicas que mencionam personagens masculinas, a valentia, a agressividade e o trabalho fora de casa ficam sobressalentes como valores designados para os meninos, como em “Tutu Marambá”, “Bambalalão”, “Sempre Alegre” e “Brincadeira de Junho”. Confirmando assim, que a oposição entre personagens femininas e masculinas se insere em



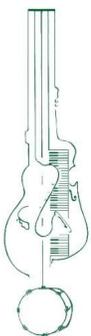
um sistema de oposições homólogas, no qual eles representam a força, a coragem, a grandeza, a racionalidade e a dominação enquanto, elas são fracas, domésticas, cuidadosas e imbuídas de sentimentos. (BOURDIEU, 1999, p. 16)

4. Música na Educação Artística

O livro “Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimento na Pré-Escola” (WEIGEL, 1988), além de auxiliar o trabalho musical do professor da pré-escola, especialista ou não, também é dedicado para pais e responsáveis. Sobre o uso do canto com as crianças, a autora relata que:

Crianças gostam de músicas com letras curtas e engraçadas, que lembrem coisas do seu mundo e que tenham rima. Ex.: Canções que falem dos animais (e dos sons que fazem), dos elementos da natureza, de brinquedos, de transportes (e seus diferentes barulhos), dos personagens de uma história, do que acontece com outras crianças... (WEIGEL, 1988, p. 55).

Expressa que na Educação Infantil, “Não deve haver preconceito no emprego de músicas populares ou folclóricas com letras adaptadas pelo professor, desde que elas sejam adequadas às crianças” (WEIGEL, 1988, p. 61) e recomenda que a melodia continue a ser cantada em sua forma original para preservar o folclore. Entretanto, as mudanças destas músicas não são motivadas por uma reflexão a respeito do conteúdo, as letras que reproduzem relações entre os gêneros hierarquizadas, por exemplo, aparecem em sua forma original. Entre as “novas músicas” que trazem temas de animais e brincadeiras, também existem letras que sugerem comandos às crianças, como na figura 3:



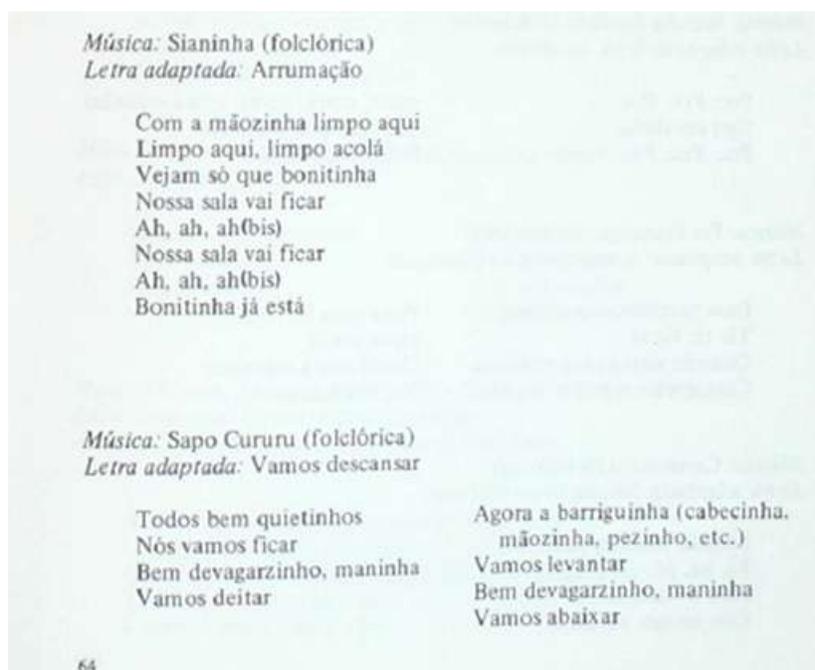


Figura 4: WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de música*. 1988, Página 64

Ainda hoje as ‘atividades musicadas’ na educação infantil, têm no canto memorizado e gesticulado seu maior representante. Existe forte ênfase na cópia e na repetição, apesar das diversas propostas de ensino e reflexões acadêmicas que visam aprendizagens propriamente musicais. Pablo Guimarães (2017, p. 11-12) afirma que neste tipo de atividade “o foco não está na música, no fazer musical, na exploração sonora, e sim na mensagem da letra. Musicase assim o comando a ser obedecido, o conteúdo a ser transmitido”.

As músicas que atribuem diferentes papéis sociais estabelecidos conforme o gênero continuam sendo reproduzidas neste material didático sem alterações de letra, como as músicas já citadas: “Anquinhas”, “Tutu Marambá”, “O Cravo Brigou com a Rosa” e “Na Chaminé”.

Segundo Maria Helena Fávero (2010, p. 37), “a importância do papel do brincar como veículo de mediação de significados na infância é tão clara na nossa sociedade que, explicitamente, temos duas grandes categorias de brincadeiras e brinquedos: aqueles próprios aos meninos e aqueles próprios às meninas.” Essa escolha condiz com as normas explícitas e implícitas de como e quais atividades devem ser propiciadas de acordo com a expectativa de que as crianças se desenvolvam segundo os padrões estabelecidos pela heterocisnormatividade. “Sinhazinha” apresenta uma sugestão de atividade que utiliza o nome de outras meninas para entrar na brincadeira:



“Sinhazinha”

Sinhazinha diz que tem sete saias de balão
 É mentira ela não tem nem dinheiro pro sabão
 Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Nem dinheiro pro sabão

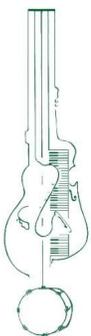
Os exemplos de novas letras são: “Mariazinha diz que tem duas bolsas de algodão; Lucinha diz que tem um sapato amarelão; Soninha diz que tem dez vestidos e um pente” (WEIGEL, 1988, p. 92). Não existe justificativa para que esta brincadeira seja feita somente com os nomes de meninas; todas as crianças deveriam ser incentivadas a escolher um objeto de sua preferência e agregar para uma composição musical coletiva.

5. Música nas Artes

Durante a introdução e ao percorrer do livro “Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança” (BRITO, 2003), a autora utiliza uma linguagem inclusiva, referindo-se diversas vezes a “educador(es) e educadora(s)” (BRITO, 2003, p. 11, p. 52, p. 70, p. 111, p. 163). Percebe-se aqui a preocupação de se incluir a mulher, apagada pela construção da língua portuguesa, na qual o masculino é considerado comum de dois gêneros. Faz-se questão de flexionar a desinência para o gênero feminino, mas o masculino é colocado sempre à frente, de forma a colaborar com o androcentrismo na educação escolar. Porém, outro avanço que pode ser percebido através desta opção linguística da autora é a desvinculação da educação escolar infantil de uma extensão da maternidade.

O trabalho vocal com as músicas folclóricas é reduzido se comparado aos livros didáticos dos períodos anteriores da educação musical; Teca Alencar de Brito (2003, p. 93) destaca que é importante apresentar às crianças canções do cancionário infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos etc., mas além de cantar as canções que já vem prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e inventar canções.

Apesar da escolha cuidadosa de palavras durante a redação do livro, existe no repertório novos exemplos de músicas que atribuem papéis estereotipados conforme os gêneros, como: “Linda Rosa Juvenil” e “Samba-Lelê”. “Barra-Manteiga” ressalta a dicotômica entre os gêneros e inferioriza a mulher negra, esta música é um exemplo de herança lúdica afro-brasileira ligada ao contexto de escravidão e “a utilização dessas brincadeiras sem uma reflexão de seu significado termina por contradizer as orientações legais acerca de uma pedagogia antirracista” (CUNHA, 2011).



“Barra Manteiga”
 “Barra-manteiga na fuça da nega
 Minha mãe mandou bater neste daqui
 Mas como eu sou teimosa
 Bato neste aqui
 1, 2, 3.”

6. Conclusão

Por meio de canções que parecem ingênuas e aparentemente inofensivas, são disseminadas compreensões equivocadas sobre a relação entre os gêneros. As mulheres são fragilizadas e colocadas em uma situação de dependência, as únicas funções que elas parecem ser capacitadas para cumprir vinculam-nas ao espaço doméstico e à vida privada.

As atividades escolares que segregam meninas e meninos ainda podem ser identificadas em salas de aula mistas contemporâneas, muitas vezes camufladas por materiais didáticos, teorias e práticas pedagógicas cotidianas. Segundo Maria Helena Fávero (2010, p. 20), é na ideia da naturalização que se embasa a maior parte das nossas práticas relacionadas ao gênero, incluindo as relações hierárquicas, a sexualidade, as escolhas amorosas e as relações interpessoais em geral.

Cabe às educadoras e aos educadores refletir sobre a representatividade feminina e masculina em músicas e materiais de aula em geral, tomando cuidado para não restringir educandas e educandos ao modelo que apresenta a clássica dicotomia em que homem/mulher correspondem a produção/reprodução. Através da apresentação de amplas possibilidades e destinos possíveis para a vida de homens e mulheres, poderá, então, ser criada uma prática de ensino que contribua para a igualdade entre os gêneros.

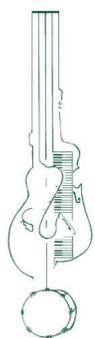
Referências

ALMEIDA, Jane Soares. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 139-152, Editora UFPR, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a11.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2018.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. MEC. *Música na escola primária*. Rio de Janeiro, 1962.

BRITO, Teca A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. edição. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003.



BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CUNHA, Débora Alfaia da. *Ludicidade africana e afro-brasileira*. Pará, 2011. Disponível em: <<http://www.laabufpa.com/o-que-e.html>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia do gênero: Psicobiografia, sociocultura e transformações*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

LUGLI, Rosario Genta. Entrevista de Rita de Cassia Gallego em 05 de novembro de 2014. UNIVESP TV. São Paulo. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qg1cVPKB2zY&t=217s>> Acesso em: 13 jan. 2018.

MARTINS, José Cândido de Oliveira. A mulher e o diabólico: representações culturais e literárias de um imaginário intemporal. In: PAVANELO, L. M.; SIMON, M. C. P., OLIVA O. P., OLIVEIRA P. M. (orgs.) *Marginalidades Femininas: A mulher na literatura e na cultura brasileira e portuguesa*. Montes Claros: Unimontes, 2017. p 189-2014.

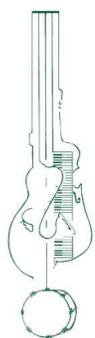
SAVELI, Esméria de Lourdes. *A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas*. Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/artigo.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2018.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático para a Educação Artística e Musical: Estudo folclórico-musical*. 1º Volume, 1º Caderno. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

WEIGEL, Anna Maria G. *Brincando de música*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Notas

1. A versão do Guia Prático para a Educação Artística e Musical de Heitor Villa-Lobos que pauta a análise neste artigo é uma republicação do material feita em 2009.
2. “O segundo sexo” foi publicado originalmente em 1949.



**A experiência de parar para ouvir:
um projeto piloto de concertos didáticos em quatro escolas públicas**

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Música na educação básica

*Mariana Ceres de Almeida
Universidade de São Paulo
marianaceres@gmail.com*

*Gina Cavalcante Falcão
Universidade de São Paulo
gina.falcao@usp.br*

*Alesi Freire de Souza
Universidade de São Paulo
alesifreire@gmail.com*

*Fábio Augusto Barbosa Ferreira
Universidade de São Paulo
ferreirafabioab@gmail.com*

Resumo: O presente artigo tem por finalidade relatar o projeto A experiência de parar para ouvir: um projeto piloto de concertos didáticos ocorrido no segundo semestre de 2017, entre os meses de agosto e dezembro, numa parceria entre o Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP, a Faculdade de Educação da mesma instituição e quatro escolas públicas da zona oeste de São Paulo. O projeto teve como objetivos promover a troca de saberes e a ampliação de repertório.

Palavras-chave: Música. Escola. Experiência. Fruição. Didática.

1. Introdução

A ideia de realizar esse projeto partiu de muitas inquietações e reflexões sobre a educação musical e o papel da música na sociedade atual. Acadêmicos da área de educação musical constantemente se debruçam sobre o tema em questão. É sabido que parte das crianças e jovens tem o repertório musical proveniente da mídia. Existe um controle na programação das emissoras de rádio e TV; atualmente a programação desses veículos não é selecionada por meio de uma curadoria artística, mas por critérios comerciais. Carrasqueira aponta a prática do “jabá” ou “jabaculê”, que consiste num pagamento para que as rádios toquem determinadas músicas na sua programação.

Apesar de atualmente existirem iniciativas de criminalização do “jabá”, ele ainda prevalece e pode ser entendido como uma verdadeira tentativa de genocídio cultural, que gera o empobrecimento, fecha horizontes, tira, rouba das novas gerações brasileiras o que lhe é de direito: sua memória e seu patrimônio cultural. Ele interrompe, corta o elo de transmissão da cultura (CARRASQUEIRA, 2011, p. 14).

Essa percepção de uma supervalorização de alguns gêneros em detrimento de outros e constante manipulação da música pela mídia nos fez refletir com base no pensamento de Hannah Arendt. “A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o



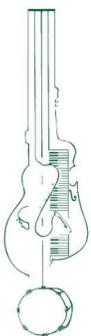
bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos...” (ARENDETT, 2000, p. 247). Entendemos que seria necessário assumir responsabilidades principalmente compartilhando saberes, para não privar jovens e crianças da oportunidade de conhecer e ampliar o repertório musical. Mas o que efetivamente poderíamos fazer contra a indústria cultural? Como suprir a carência da música na escola básica pública? Qual o papel da música e dos músicos na sociedade? Qual a importância de parar para ouvir música? Como combater uma indústria que coloca a música num lugar de ruído de fundo e desestimula a fruição? Esses questionamentos nos moveram a pensar num projeto que, de certa forma, resistisse ao padrão imposto.

2. Os objetivos e motivações

O objetivo desse projeto piloto foi propiciar o encontro entre graduandos em música e estudantes da educação básica por meio de apresentações musicais didáticas. Entendemos que o projeto, de caráter pedagógico, tem possibilidades de beneficiar aos dois grupos de estudantes ao promover a troca de saberes. De um lado a formação de ouvinte, a ampliação de repertório, a fruição de obras e a possibilidade de contato com diversas formações camerísticas. De outro a experiência de palco, o estímulo à pesquisa histórica e musicológica, a reflexão sobre a *performance* e o compartilhamento das experiências. Além de produzir mais um espaço para a arte e a música dentro das escolas públicas da região, o projeto também pode ser considerado uma importante contrapartida da universidade para as escolas que se dispõem a serem coformadoras dos futuros professores, uma vez que recebem estagiários da USP.

O excesso de informação está presente nos veículos de comunicação como jornais, revistas, televisão, rádio, redes sociais. Para Bondía, uma sociedade constituída sob o signo da informação impossibilita a experiência. A obsessão por informação tomou conta de quase todas as relações com o saber. Porém, essa busca insaciável faz com que muitas pessoas, inclusive jovens e crianças, não possuam, de fato, tempo para apreender, refletir e processar essa informação. Para Bondía “... a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

A vida agitada, a falta de tempo, a pressa, o estímulo exagerado, a excitação fugaz, a obsessão pela novidade e o consumismo são marcas da nossa sociedade e também se manifestam no campo musical. Essa velocidade de acontecimentos dificulta a conexão significativa e a manutenção da cultura. Dificilmente nos lembramos das músicas que foram sucesso no ano anterior, porque rapidamente são substituídas por outras. A rotina, o dia a dia,



a velocidade dos acontecimentos fazem com que se crie uma impressão de vivência instantânea, anestesiada, e cada dia somos menos sensíveis e poucos são os momentos que nos tocam.

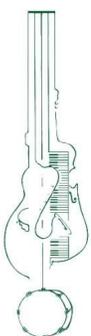
A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes[...] (BONDÍA, 2002, p. 24).

É essa interrupção no tempo que o projeto propõe às escolas parceiras. Um ensejo para ouvir e ser ouvido, para compartilhar saberes. Uma parada para viver uma experiência. Um momento de encantamento. Segundo o escritor Mia Couto, existem muitos processos que desencantam o mundo, um deles é atribuir muito valor às coisas pelo que elas podem render. Apreciar obras pelo seu valor cultural e artístico independente de seu valor comercial e possibilitar a fruição é também um dos objetivos do projeto. Para Couto, outra forma sutil de desencantar é a racionalização. Uma criança ao olhar para uma nuvem vê formas de seres fantásticos, nós enxergamos apenas vapor d'água. Tendemos a ficar formatados e condicionados, perdemos a chance de criar outras possibilidades, de ver com outros olhos, de ouvir de uma forma mais sensível e de sentir mais profundamente.

Acreditamos que essa interrupção no tempo, abrindo espaço para ouvir e ser ouvido, para compartilhar saberes, pode ser transformador. Porém, não se pode captar a experiência pela lógica do saber científico e do saber da informação. Para Bondía, “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (BONDÍA, 2002, p. 26) É um saber particular, singular e pessoal. Mesmo que duas ou mais pessoas passem pelo mesmo acontecimento, a experiência será única e de cada um. Nesse projeto, portanto, podemos inferir resultados acerca do experimento, mas não da experiência, uma vez que essa não pode ser mensurada.

3. A produção dos concertos didáticos

Após as discussões iniciais realizadas em agosto de 2017 entre os idealizadores do projeto chegamos a algumas resoluções. De início, apresentaríamos nossa proposta para quatro escolas localizadas na zona oeste de São Paulo: EMEF Brasil Japão, EMEF Solano Trindade, EE Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo e EE Antônio Francisco Redondo. Os critérios da escolha das escolas foram a proximidade da USP, o que facilitaria a locomoção dos músicos, e a boa relação que as equipes gestoras dessas escolas mantinham com as Educadoras do Projeto Escolas Campo¹.

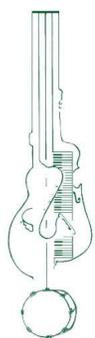


A partir dessa escolha, entramos em contato com as escolas para que pudéssemos realizar uma reunião inicial com as equipes gestoras dessas instituições e conversar sobre nossa proposta. Nessas reuniões, além de apresentar nossas ideias, aproveitamos para conhecer a estrutura de cada escola e escrever uma pequena ficha contendo dados como horários, a quantidade de turmas, quantidade de estudantes, existência ou não de equipamento de som, possibilidade do uso de salas específicas para a realização das apresentações e especificidades como a presença de estudantes com deficiência auditiva.

Todas as equipes gestoras acolheram a proposta. Surgiu então a ideia de realizarmos uma apresentação musical do projeto para as professoras e professores de cada escola. Pensamos que, dessa forma, talvez despertasse o interesse em alguns docentes de participar mais ativamente conosco. Para atingir o maior número de docentes, marcamos as quatro primeiras apresentações durante os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), ou em eventos de capacitação de professores. Para a realização desses eventos, achamos interessante que o grupo a se apresentar fosse o Coral de Flautas, formado por flautistas graduandos em Música e regido pelo professor Antônio Carrasqueira, um dos idealizadores do projeto. Dessa forma o professor poderia intercalar suas falas com as músicas e as perguntas do público, tornando a apresentação bem interativa. Esse formato acabou sendo reproduzido nos concertos didáticos que aconteceram posteriormente, direcionados aos estudantes.

Nas apresentações iniciais, notamos uma grande aceitação e interesse por parte da equipe docente. Conversamos sobre os objetivos da proposta e possibilidades de desdobramentos em diálogo com outras áreas. De certa forma há um desconhecimento sobre a nossa área de atuação por parte das pessoas que não estão inseridas nela. Entendemos essa “distância” como mais uma justificativa para a realização do nosso projeto, pois além de proporcionar a experiência do fruir, no diálogo com os profissionais da área, os estudantes e o público em geral têm a oportunidade de desmistificar algumas dessas ideias.

Concomitante a esse processo de estabelecer um contato inicial com as escolas, fizemos a divulgação do projeto na universidade, sobretudo dentro do departamento de música. Colamos cartazes de divulgação, elaboramos um e-mail e ficha de interesse que foram enviados a toda a comunidade do departamento. Conversamos com os professores e realizamos passagens em sala explicando e convidando estudantes e docentes a se envolverem. Nosso principal objetivo era despertar o interesse dos grupos de música de câmara. Por isso, conversamos com os professores responsáveis pelas disciplinas Laboratório de Música de Câmara (LaMuc) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) a fim de que eles atribuíssem créditos em suas disciplinas aos estudantes que participassem do



projeto, com o que ambos concordaram. Também nos comprometemos a elaborar uma declaração de participação para os músicos. Após esse processo alguns grupos se interessaram.

Realizada a primeira sequência de quatro apresentações destinadas aos estudantes de cada escola, nos reunimos novamente para reconfigurar alguns pontos a partir dessa vivência. Conseguimos promover mais uma sequência de quatro apresentações, finalizando o projeto piloto no dia 8 de dezembro, na EMEF Solano Trindade, com a participação do Jornal da USP que registrou o evento. O objetivo inicial era realizar dezesseis visitas ao longo do segundo semestre de 2017, no entanto conseguimos concretizar apenas doze: três em cada escola. O total de concertos didáticos foi catorze. As quatro primeiras apresentações foram direcionadas às equipes docentes.

Pretendíamos realizar o que chamamos de “ponte pedagógica” entre as apresentações musicais e as disciplinas presentes na grade escolar de cada instituição. Esse diálogo com as escolas não foi possível de ser mantido presencialmente. Por isso, passamos a organizar um material de apoio pedagógico referente a cada apresentação, que era enviado à equipe gestora com uma antecedência de duas semanas. Esse material era repassado aos professores das turmas que viriam a participar da atividade e oferecia subsídios para desenvolver algum trabalho relacionado à temática com a turma, caso houvesse interesse. Recebemos alguns retornos positivos por parte de professoras e professores que comentaram conosco que utilizaram o material.

A dificuldade de realização da ponte pedagógica da maneira como idealizamos nos levou à conclusão de que seria interessante que a escola designasse um profissional de referência: um membro da equipe gestora ou pedagógica de cada instituição que se responsabilize pelo projeto. Poderia ser a professora ou professor de artes, mas não necessariamente. O mais importante é que esse indivíduo tenha um interesse real em desenvolver esse trabalho, que acredite na sua importância e potencialidade dentro do ambiente escolar e se disponibilize a ajudar com a produção e preparação pedagógica de cada atividade.

Nossa pretensão inicial era de que as apresentações musicais atingissem o maior número de pessoas dentro da comunidade escolar: professores, funcionários e estudantes, ainda que cada turma assistisse apenas a uma apresentação durante o segundo semestre de 2017. No total, conseguimos realizar apresentações para cerca de 25 turmas diferentes, entre as quatro escolas, o que corresponde aproximadamente a 800 pessoas. Nesse conjunto, duas das apresentações foram realizadas em ambientes abertos, fora da grade escolar, nos quais os



estudantes que se interessavam pela atividade se aproximavam livremente para participar. Conseguimos atingir um número significativo de professores nas quatro apresentações iniciais, mas não a totalidade, pois nem todos estavam presentes nas escolas nesses dias.

Após essa rodada de apresentações concluímos que, para a continuidade ou reprodução do projeto, seria mais interessante restringir o público a ser atingido. Ao invés de tentar contemplar a escola inteira, poderíamos estabelecer apenas uma série para participar das atividades, apenas os 5ºs anos do ensino fundamental, por exemplo. Dessa forma, acreditamos que será possível realizar um trabalho mais contínuo, além de tornar o projeto mais adequado ao desenvolvimento de pesquisas na área, já que a observação de seus resultados poderá ser feita. Também acreditamos que com um público menor poderia ser estabelecida uma relação mais próxima entre a equipe idealizadora do projeto e os estudantes, o que seria interessante para identificar suas impressões sobre as atividades.

Nossa intenção inicial sobre a preparação dos músicos para participarem do projeto era de que eles tivessem uma orientação prévia com os professores do departamento de música da USP ligados à licenciatura, com os quais havíamos conversado sobre essa possibilidade no início do semestre. Essa orientação não foi possível por conta da dificuldade de encontrar horários disponíveis para todos os músicos de cada grupo e os professores. Por isso, o grupo de alunos da produção do projeto passou a realizar essa orientação, de maneira mais informal, visto que somos da área da licenciatura e temos experiência com apresentações didáticas. Elencamos alguns tópicos essenciais a serem conversados com os músicos, a fim de facilitar sua *performance* e tornar a experiência mais interativa para os estudantes.

Devido às limitações estruturais algumas apresentações acústicas foram prejudicadas pelos ruídos externos. Porém, a opção do projeto é por apresentações em espaços menores, acústicos, possibilitando a interação e o diálogo. Sentimos a necessidade de obtenção de um piano digital para o projeto. No departamento de música da USP, há muitas formações de grupos de câmara que ficam incapacitadas de participar pela ausência do instrumento.

Com relação às *performances*, todas foram bem sucedidas, não tivemos nenhum problema a ser destacado. As turmas eram convidadas a participar, o envolvimento de cada indivíduo partia mais de seu interesse pelo assunto do que pela nossa intervenção. Sempre abríamos a apresentação com um convite à escuta, esclarecendo que haveria um momento para conversa, mas durante a execução das músicas era muito importante que eles procurassem ouvir. Em geral os estudantes interagiram bem, respeitando os músicos e realizando perguntas e comentários sobre as músicas, os instrumentos e suas experiências



peçoais com o universo musical. A equipe docente sempre esteve presente, participando, colaborando com a mediação e solicitando silêncio em alguns momentos pontuais.

4. Considerações finais

Observando a trajetória desse projeto piloto, após sua finalização, percebemos um amadurecimento significativo de sua proposta inicial em nossa prática. Além das experiências que pretendíamos proporcionar para músicos e estudantes, a iniciativa se mostrou também uma experiência muito proveitosa para nós, da equipe organizadora.

Nossas inquietações, descritas acima, nos motivaram a iniciar esse diálogo com as instituições escolares, que pretendemos manter e ampliar cada vez mais. Ainda que seja um movimento pequeno, acreditamos que ele precisa partir de algum ponto e, nesse momento, nos sentimos encorajados a fortalecê-lo. Como comentou o professor Antônio Carrasqueira em entrevista para o Jornal da USP no final do semestre:

Achamos que Música deveria estar na escola como matéria regular, como Matemática, Português, Geografia. A música é fundamental para o pleno desenvolvimento humano. Estamos fazendo um esforço como o beija-flor, que tenta apagar o incêndio na floresta. A gente tenta levar uma gotinha, um pouco de música para as crianças e adolescentes (CARRASQUEIRA, 2017).

Referências

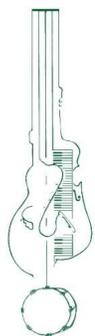
ARENDR, Hannah. *A Crise na Educação* in ARENDR, Hannah *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 221- 247.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de Campinas Departamento de Linguística, [online] Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 20-28, 2002.

CARRASQUEIRA, Antonio Carlos. *Estudantes da USP levam música para as escolas: Projeto da Faculdade de Educação e da Escola de Comunicações e Artes promove concertos didáticos em escolas públicas*. São Paulo: Jornal da USP, Editoriais: Cultura. [13.12.2017]. Entrevista concedida a Luiz Prado. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/cultura/estudantes-da-usp-levam-musica-para-escolas>>. Acesso em 14 dez..2017.

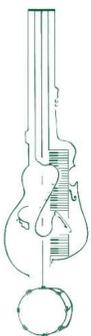
_____. *Estudos criativos para o desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico: uma contribuição para a formação do músico*. São Paulo, 2011. 196p. Tese (Doutorado em Música). Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COUTO, Mia. *Pelo Reencantamento do mundo*. Agosto de 2013. Fronteiras do Pensamento e Companhia das Letras. Entrevista concedida a Eliane Brum e Raquel Cozer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zyqnqvGLB3w>> Acesso em 26 ago. 2015.



Notas

1. Projeto Escolas Campo é um projeto organizado pelas educadoras do Programa de Formação de Professores e busca mediar a relação de estudantes, docentes e profissionais das escolas parceiras da rede pública do ensino. Algumas das ações previstas são: o acompanhamento dos estagiários pelas educadoras, reuniões de recepção dos estagiários e reuniões de devolutiva dos estagiários nas escolas. O projeto o objetivo de qualificar a experiência de estágio dos licenciandos.



A gameificação¹ como proposta pedagógica para cursos de música em ambientes digitais

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Ensino especializado de música

Roberto Marcos Gomes de Onófrio
 DTPP (UFSCAR)
 robertootrebor@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa inicial sobre a utilização da gameificação como proposta pedagógica para cursos de música em ambientes digitais. Trataremos aqui da questão da conceituação, das características e a apresentação de trabalhos sobre essa temática. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Esperamos com esse trabalho apresentar essa temática, propondo uma nova perspectiva e novas discussões, tanto na teoria como em propostas práticas de cursos nessa modalidade.

Palavras-chave: Gameificação. Ensino musical. Ambientes digitais de aprendizagem.

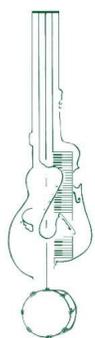
1. Introdução

Este artigo, que é uma das partes de uma pesquisa em andamento, tem como tema a gameificação como proposta metodológica para cursos de música em ambientes digitais de aprendizagem (ADAs). Por ser um trabalho inicial apresentaremos a revisão sobre essa temática e os dados serão utilizados na criação de um curso de violão gameificado. Utilizaremos como metodologia a revisão bibliográfica a partir de três pontos. A primeira tratando da aprendizagem por *game*, a segunda sobre a conceituação do termo gameificação e a última sobre pesquisas realizadas e em andamento sobre a gameificação.

Temos como hipótese que ao introduzir a gameificação podemos aproximar o aprendizado à realidade dos alunos, que são jovens, inseridos na tecnologia, digital móvel. Justificamos a pesquisa pela contemporaneidade do tema e pela escassez de pesquisa sobre essa temática, principalmente nas pesquisas relacionadas à educação musical.

O termo gameificação foi dado pelo consultor de tecnologia da informação Nick Pelling (2011), mas só se tornou popular em 2012 quando Jane McGonigal (2012), *designer* de jogos, fez uma palestra para o *Technology; Entertainment; Design*² (TED) intitulada “Jogando por um Mundo Melhor”.

A gameificação é a aplicação do *design* e das estratégias de jogo no mundo real com o objetivo de solucionar problemas. Ela utiliza mecânicas de jogos como avatares³, sistemas de computação associados a recompensas, níveis de classificação, visual de jogo e regras. Não é uma simulação da sala de aula, em que o aluno poderia “habitar” através de uma realidade virtual; a gameificação usa as técnicas dos *games* incorporadas em tarefas reais, desta forma tornando-as mais atrativas e motivadoras.

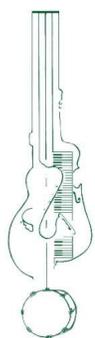


Segundo Brazil e Baruque (2015), a gameficação pode ser definida como a adoção de várias técnicas e elementos de jogos em contextos não orientados a jogos com o objetivo de motivar, encorajar e engajar os aprendizes a resolver diversos problemas. Sheldon (2012, p. 75) reforça que a gameficação é a “aplicação de mecânicas de *games* às atividades que não são *games*”. Utiliza as técnicas e estratégias do jogo para transformar as atividades pedagógicas, deixando-as mais atrativas e lúdicas e desta maneira auxiliando o aluno na resolução e na prática das atividades.

Segundo Burke (2015), a gameficação tem três elementos para motivar: a autonomia que leva o jogador a atingir os seus próprios objetivos; o domínio que possibilita ao jogador fazer as suas escolhas e tomar as suas decisões, amparado por *feedbacks* constantes, e o propósito, que desenvolve habilidades. A avaliação do desempenho em um ambiente gameficado se dá através da comparação entre os indivíduos ou entre os grupos.

No *game*, “o universo está literalmente apinhado de objetos que transmitem de modo muito claro recompensas articuladas; acesso a novos níveis; novos equipamentos; e novos encantos” (JOHNSON, 2005, p. 30). Talvez isso seja um elemento relevante quando procuramos entender o que leva um jogador a passar horas do seu dia em frente a uma tela. McGonigal (2012) diz que nos tornamos melhor quando jogamos. Talvez essa seja uma das razões dessa imersão (CSIKSZENTMIHALYI, 1992) no *game*, pois na vida diária somos pegos, quase sempre, com a falta de recompensa, seja ela financeira, seja uma palavra de incentivo ou mesmo um afago e a recompensa é um elemento motivador que pode transformar o mundo em um lugar melhor.

Em um *game*, se o participante percebe que seu desenvolvimento está baixo e as recompensas não estão de acordo com seu desejo, ele pode simplesmente desistir do jogo, reiniciar, buscar informações em fóruns que o ajudem ou mesmo utilizar códigos que o tornem melhor. Na gameficação aplicada à educação, existem restrições determinadas por regras, objetivos e prazos pré-definidos, pois atrás desse *game* está um conteúdo de aprendizado, da vida real, que não pode ser abandonado, com risco de levar a ter menos oportunidade de emprego, uma nota baixa na disciplina, entre outros prejuízos. Nesse aspecto, vemos em Gallo (2007, p. 37) que “para que o jogo possa transcorrer dentro de sua normalidade, estipula-se uma espécie de pacto entre os jogadores: todos declaram conhecer, estar de acordo e respeitar as regras do jogo”. Sem essas regras, o curso gameficado não atinge seu objetivo pois, diferente do que acontece no *game*, em que os objetivos estão nele mesmo, na gameficação o objetivo está no mundo real.



2. Aprendizagem por game

Os *games* são jogos digitais baseados em tecnologias computacionais ou, conforme Mendes (2006), tecnologia do silício⁴. Os games podem ser de console⁵, de computador ou de celular. Quando estes dispositivos são ligados a um monitor ou televisão, são chamados de *videogame*.

Podemos questionar por qual motivo os *games* atraem tanto os usuários. Huizinga (2007) aponta algumas características: atividade livre, mas capaz de absorver o jogador intensamente, a ausência de lucros, a formação de grupos sociais, a construção de identidades em segredo e a possibilidade de assumir a identidade que desejar.

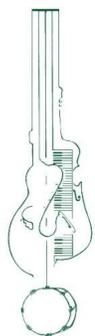
Segundo uma pesquisa da *Game Pop Ibope* (FLEURY et al., 2014, p. 39), realizada em 2012, o Brasil possuía 80 milhões de internautas e 61 milhões jogavam *on-line* ou *off-line*. Destes jogadores, 67% utilizavam jogos em console e jogavam, em média, 3h e 22min; 42% jogavam em computadores e gastavam, em média, 5h e 14min por dia.

Os *games* de console, de computador ou de smartphone fazem parte da vida cotidiana de 61 milhões de internautas e, ao inserir as mecânicas dos games como proposta pedagógica, aproximamos o aluno da sua realidade tecnológica e, segundo Fleury et al,

Se jogos não voltados à educação já são capazes de trazer benefícios, como melhorias no raciocínio lógico e de solução de problemas, jogos eletrônicos voltados à educação contribuem de maneira ainda mais ampla, e ao mesmo tempo, específica (FLEURY et al., 2014, p. 72).

Para Vygotsky (1984), é na brincadeira que a criança experimenta e vivencia uma realidade além daquela que habita. É através do jogo que a criança amplia o raciocínio e sua relação social e comportamental. Para Piaget (1976), o jogo é essencial para desenvolver aspectos sensoriais, motores e ajudam na assimilação do real. Apesar de Vygotsky (1984) e Piaget (1976) tratarem de brincadeiras de criança, podemos trazer essas características também para os jovens e para os adultos. Observamos que o *game* também vai além de um simples passatempo. Podemos considerar o *game* como um instrumento capaz de atrair a atenção, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural.

Squire (2006) propõe que os *videogames* podem ser entendidos como uma experiência projetada, um contexto em que a experimentação ocorre. Squire (2007, p. 52) argumenta que “aprendemos melhor quando estamos engajados em atividades orientadas a objetivos nas quais estamos significativamente engajados e convidados a assumir a identidade de especialistas”.



Gee (2009) traz alguns princípios de aprendizagem que todo bom *game* deve ter na sua estrutura de *design* e que podem ser introduzidos como modelo para o desenvolvimento de novos *games*. Esses princípios são: identidade, interação, produção, riscos, customização, agência, boa ordenação dos problemas, desafio e consolidação, frustração prazerosa, pensamento sistemático, exploração, pensar lateralmente, repensar os objetivos, ferramentas inteligentes e conhecimento destruído, equipe transfuncionais; *performance* anterior a competência. (GEE, 2003, 2004 e 2005 apud GEE, 2009)

Prensky (2001) trata da questão dos nativos e dos imigrantes digitais. Para ele, os nativos digitais são as crianças e jovens que nasceram inseridos no contexto tecnológico. Os imigrantes digitais são aqueles que nasceram e cresceram com as tecnologias analógicas e hoje são inseridos no contexto digital. Esta distinção tem como objetivo que professores e educadores tenham consciência da importância de ferramentas e propostas pedagógicas alinhadas à realidade dos alunos.

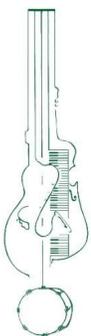
Para McGonigal (2012), no *game*, estamos inspirados a colaborar, cooperar, somos motivados a seguir em frente, mesmo após vários tropeços, porém, na vida real, sentimo-nos derrotados, fracassados, ansiosos, depressivos e frustrados. A autora discute maneiras de aplicar esses sentimentos positivos que temos ao jogar na vida real.

Csikszentmihalyi (1992) apresenta a teoria do *Flow* ou a teoria do fluxo que trata dos sentimentos das pessoas ao realizarem alguma atividade. Esta teoria surgiu quando Csikszentmihalyi (1992) buscava encontrar respostas para saber o que tornava as pessoas felizes. Após anos de pesquisas, constatou que as pessoas com grandes desafios e com um alto desenvolvimento das suas habilidades tendem a ser mais motivadas e engajadas na realização das suas atividades. O autor investigou, durante um tempo, atividades realizadas por artistas e por esportistas e percebeu que as pessoas, ao realizarem as suas atividades, entram em um estado de imersão. Este estado era composto de duas variáveis: o desafio, ou seja, a dificuldade para realizar essa atividade, e a habilidade necessária para realizar a atividade. Quando as duas variáveis estão equilibradas, a pessoa entra no *Flow*.

Até aqui, trouxemos um pouco do que é a gameificação e a aprendizagem por *game*. A seguir traremos uma revisão bibliográfica a partir de resultados práticos e propostas para curso gameificados.

3. Revisão bibliográfica

Nas pesquisas sobre música, Wang (2016) apresenta um trabalho sobre a gameificação aplicada a um curso de música que tinha como objetivo desenvolver o conhecimento sobre os



instrumentos musicais. Através de uma proposta com regras, com questões objetivas e com interações, buscou encorajar os alunos à exploração musical e à autonomia para a construção do seu conhecimento. Gomes (2015) apresenta um *game* educacional, destinado ao ensino de conteúdos programáticos relacionados com a disciplina de educação musical. Fazendo uso de um ambiente gameficado, pretende avaliar os possíveis impactos que a sua utilização porventura possa ter na aprendizagem e no desenvolvimento de competências relacionadas com a memória auditiva e com as alturas musicais. Gomes (2014) apresentou um ambiente digital gameficado chamado “Viagem Musical”, que apresenta os períodos da história da música. Este ambiente permite aos alunos explorar e descobrir livremente os sons mais relevantes, instrumentos musicais e compositores, desde o primeiro século até o presente tempo. É um espaço tridimensional que simula uma área semelhante a um museu ou a uma galeria de arte. Nele, os conteúdos musicais são apresentados em salas de exposição temáticas, onde os usuários podem interagir com a exposição. Manzo (2015) apresenta um projeto que utiliza um *software* para desenvolver e para criar conteúdo para a educação musical. A estrutura para esse trabalho foi a utilização da gameficação e a criação de um *game* desenvolvido para aplicativos móveis.

Araújo e Carvalho (2014) partiram da investigação dos jogos digitais usados por seus alunos para analisar as características, os mecanismos e as atividades que pudessem ser transportados e utilizados na concepção de um curso, como pontuação, punição e dificuldade crescente. O trabalho buscou informações a partir da realidade dos alunos, ou seja, os *games* jogados por eles. Wagner (2016) parte da questão de que a aprendizagem pode ser tão divertida quanto um *game*. O autor defende a eficiência dessa estratégia em cursos de instrução musical e que pode também ser aplicado a outras áreas.

Dias et al (2016) utilizaram uma atividade gameficada como estratégia para auxiliar programas de tratamento de obesidade infantil. Nas atividades, a criança é colocada em situações que a levam a entender a importância dos hábitos alimentares saudáveis. Lin e Chang (2015) descrevem um *game* interativo que utiliza a realidade aumentada. Este *game* foi criado para desenvolver as capacidades motoras de crianças com necessidades especiais. Os resultados do estudo sugerem que as pontuações das crianças participantes com incapacidades físicas melhoraram consideravelmente durante a fase de intervenção.

Pereira (2016) propõe realizar um curso de inglês gameficado, baseando-se no o aprendizado das letras de música para alunos do Ensino Fundamental I e II, em uma escola de Joinville. O estudo busca investigar como a gameficação pode impactar as aulas de inglês no contexto escolar. Trata também das questões dos nativos e dos imigrantes digitais. Pimenta e



Almeida (2015) têm como objetivo a construção de uma interface gamificada e colaborativa no *Moodle* que privilegie a autonomia, a colaboração, a exploração e a experimentação. Ao propor a possível utilização de elementos, de princípios e de dinâmicas de jogos, atrelados a sistemas colaborativos na seara da educação a distância, buscou tornar a experiência dos estudantes mais engajadora e motivadora, de modo que as ações dos discentes dentro dos ADAs tivessem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Pimenta e Starling (2013) apresentam uma investigação empírica sobre a utilização da gamificação no ambiente *Moodle*, de maneira que fosse mais significativa ao processo de aprendizagem. Após a vivência dos alunos, os resultados apontaram que a gamificação privilegia a exploração, a experimentação, a interação, a colaboração, a autonomia e a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

4. Considerações finais

Como vimos, a gamificação é a utilização das mecânicas de games como proposta pedagógica. A partir da revisão vimos que a gamificação traz resultados importantes no desenvolvimento e na condução dos alunos em cursos em ambientes digitais.

Essa proposta pedagógica ainda é pouco explorada no ensino da música em ambientes digitais, mas se mostra com uma possibilidade viável, porém necessita de maiores discussões e apresentação de cursos práticos nessa modalidade.

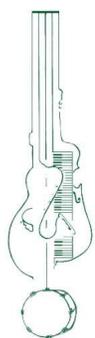
A partir dessa apresentação da gamificação e da revisão bibliográfica esperamos trazer às pesquisas na educação musical mais um tema para discussão e aprofundamento.

Como resultados educacionais, esperamos contribuir para a área da educação musical através de apontamentos sobre a inserção das mecânicas do *game* como prática pedagógica em curso de instrumentos musicais. Como resultado tecnológico, esperamos trazer discussões, propostas e sugestões para a utilização dos ambientes digitais de aprendizagem em cursos que utilizam a gamificação. Como resultados científicos esperamos contribuir com as discussões emergentes sobre o ensino em ambientes digitais, bem como apresentar resultados práticos sobre o aprendizado em cursos que utilizam ambientes gamificados.

5. Referências bibliográficas.

ARAÚJO, I. CARVALHO, A. A. Criação de Atividades Gamificadas para o Ensino Superior: uma Proposta. *III Congresso Internacional das TIC na Educação*. 2014.

BRAZIL, A. L. BARUQUE, L. B. Gamificação Aplicada na Graduação em Jogos Digitais. *Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015)*



BURKE B, *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*/ Brian Burke; tradução SiebenGruppe. – São Paulo: DVS Editora, 2015.

CSKSZENTMIHALYI, M. *A Psicologia da felicidade*. Saraiva. 1992

DIAS, Jéssica D. et al. DigesTower: serious game como estratégia para prevenção e enfrentamento da obesidade infantil. *V Congresso Brasileiro de Informática na Educação* (CBIE 2016).

FLEURY, A. NAKANO, D. CORDEIRO, J. H. D. *Mapeamento da Indústria Brasileira de Jogos Digitais*. 267 páginas. ; 17,6 cm X 25 cm, Edição Digital. Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014.

GALLO, S. N. *Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar*. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, São Paulo. SP.2007.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*. v.27, nº1. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

GOMES, C. et. al. Projeto “FlappyCrab”: um jogo educacional para o ensino da Música. *7th International Conference on Digital Arts – ARTECH*. 2015.

GOMES, J. D. C. FIGUEIREDO, M. J. G. Desenvolvimento de recursos educativos em Mundos virtuais. *WCCA 2014 World Congress on Communication and Arts*. Vila Real, Portugal. 2014.

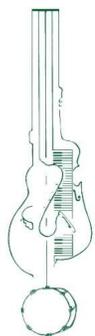
HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOHNSON, S. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Trad. Maria Luísa de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIN, C. Y. CHANG, Y. M. Interactive augmented reality using Scratch 2.0 to improve physical activities for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 37(0), 1–8. 2015.

MCGONIGAL, J. *Technology; Entertainment; Design* (TED) “Jogando por um Mundo Melhor” 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>>. Acesso em: 25/10/2017

MENDES, C. L. *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. São Paulo: Papyrus. 2006



PEREIRA, S. R. *Motivação para aprendizagem de língua inglesa: a inserção de Quizzes, música e games no ensino fundamental I e II em escolas de Joinville (SC). Florianópolis (SC). 2016. 76p.*

PELLING, N. *The (short) prehistory of gamification.* (2011)

Disponível em: <<https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification>> .Acesso em: 24 out. 2017.

PIAGET, Jean. *A formação de símbolo na criança: Imitação, jogo, imagem e representação.* Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PIMENTA, F. F. STARLING, B. “Gameificação do Moodle”: uma nova proposta de aprendizagem. *Congresso da ABED.* 2013.

PIMENTA, F. F.; ALMEIDA, B. S. R. Interface e ferramentas do MOODLE: a experiência do usuário em práticas colaborativas gamificadas. *XII EVIDOSOL e IX CILTEC-Online - junho/2015.* Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org>>. Acesso em: 01 out. 2017.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. From *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001): Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

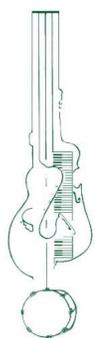
SHELDON, L. *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game.* Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

SQUIRE, K. D.. From content to context: Video games as designed experiences. *Educational Researcher*, p. 19-29 p.35-38. 2006. Disponível em: <<https://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/18-ed%20researcher.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

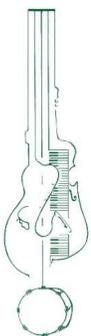
WAGNER, C. *Digital Gamification in Private Music Education.* B. A., M.Ed. University of New Brunswick 2016.

WANG, Ge. Game Design for Expressive Mobile Music..NIME – *The International Conference on New Interfaces for Musical Expression.*2016.Griffith University, Brisbane, Australia. Disponível em: <http://www.nime.org/proceedings/2016/nime2016_paper0038.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.



Notas

1. Alguns autores utilizam o termo Gamificação. Como a palavra é uma derivação da palavra Game, e como não há nenhuma definição sobre o assunto, optamos pela escrita Gameficação. Optamos também pela escrita sem itálico, pois a palavra em inglês é Gamefication.
2. TED é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, destinadas à disseminação de ideias.
3. Avatares são as representações dos indivíduos no mundo digital. (nota do autor)
4. Tecnologia do silício é uma analogia ao Vale do Silício, região da Califórnia nos EUA em que foram desenvolvidos os primeiros circuitos integrados e, atualmente, onde está situada as maiores empresas de tecnologia digital do mundo. (nota do autor)
5. Jogos de console são aparelhos eletrônicos desenvolvidos exclusivamente para games. Como exemplo de games de console, Atari, Nintendo, Xbox, Playstation. (nota do autor)



A modalidade de Piano em Grupo e seus processos educativos

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Fundamentos da educação musical

*Bianca Viana Monteiro da Silva
 Universidade de São Paulo
 bianca_vianam@hotmail.com*

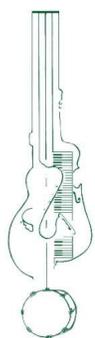
Resumo: Este trabalho é um relato de experiência sobre o projeto de extensão “Oficina de Piano em Grupo para crianças” realizado por duas integrantes do grupo de pesquisa *Música e Educação*¹. As aulas foram oferecidas no Laboratório de Piano em Grupo com duração de uma hora por semana durante um semestre. A oficina teve por objetivo ofertar aulas de piano na modalidade de ensino coletivo para as crianças interessadas da comunidade, a fim de oferecer uma vivência para questões teóricas musicais atreladas à prática de tocar piano.

Palavras-chave: Piano em grupo. Processos educativos. Habilidades funcionais. Educação musical.

1. Introdução

A promoção da oficina de Piano em Grupo, um projeto de extensão, deu-se pelo interesse em ensino coletivo de piano por duas integrantes do grupo de pesquisa *Música e Educação*: a autora deste trabalho e a aluna de graduação da USP/RP Giulia Salgado Coelho da Silva. O grupo de pesquisa é coordenado pela Profa. Dra. Simone Gorete Machado, docente da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. A oficina foi promovida pela Seção de Atividades Culturais: divisão de atendimento à comunidade, pela prefeitura do Campus USP de Ribeirão Preto. Foram ofertadas oito vagas para crianças de 7 a 9 anos com encontros semanais de uma hora por semana durante um semestre do ano de 2017 – totalizando dez encontros. Os alunos interessados tiveram que fazer a inscrição por meio do site da Seção de Atividades Culturais e as vagas ocupadas tiveram o critério de serem preenchidas por ordem de realização da inscrição. As aulas ocorreram no Laboratório de Piano em Grupo (LabPG) da Profa. Dra. Simone Gorete Machado, a qual também foi coordenadora deste projeto. O laboratório conta com dez pianos, sendo oito pianos digitais para os estudantes, um piano digital para o professor e um piano de cauda para eventuais atividades. No decorrer da oficina fizemos o uso, também, de fones de ouvidos (um para cada aluno), projetor, computador e aparelho de som para proceder com a dinâmica desta prática social. As aulas foram pensadas em dois eixos: Piano em Grupo em formato de laboratório e Piano em Grupo com um piano.

Oferecemos a oficina com o intuito de ofertar às crianças da comunidade a experiência da prática ao piano e o conhecimento teórico musical. O objetivo era que elas vivenciassem alguns tópicos da educação musical por meio do piano. Foi um ambiente propício em que desenvolvemos várias habilidades funcionais como: teoria musical, consciência corporal,

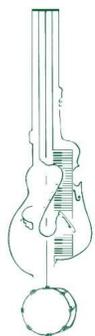


leitura à primeira vista, memória, improvisação, musicalidade, criatividade, treinamento auditivo, entre outras habilidades. A elaboração das atividades foi feita de forma interdisciplinar, na qual fizemos o uso da música vinculada aos conteúdos escolares (como soma e subtração, divisão silábica, entre outras). Em todas as atividades desenvolvidas tivemos o “lúdico” como dirigente, ou seja, toda atividade se constituiu, antes de ser um “exercício” musical, em um jogo ou brincadeira musical. As metodologias utilizadas foram de Irina Gorin e Robert Pace.

2. A prática humanizadora da oficina de Piano em Grupo no LabPG e seus processos educativos

Proporcionamos na oficina uma vivência de saberes teóricos musicais atrelados ao piano. Tivemos um compromisso social em desenvolver processos educativos que proporcionassem relações afetivas, sensibilidade auditiva, prática colaborativa, habilidades funcionais, entre outros. No decorrer da oficina “buscamos meios para (...) identificar, compreender, descrever processos educativos que chegasse a observar” (BRANDÃO, 2014, p. 21).

Fisher (2010, p. 9-10) afirma que é muito eficaz introduzir conceitos musicais por meio do teclado em atividades de grupo. Ademais, Fisher (2010, p. 11) afirma que os processos educativos promovidos na prática de ensino coletivo ao piano resultam em quesitos importantes, como: estudantes aprendem com seus pares e seu professor; propõe oportunidades ilimitadas de performance; há variedade de repertório; encoraja o desenvolvimento de habilidades de escuta crítica na medida em que os alunos ouvem outros alunos e, em seguida, fornecem comentários após a performance; desafia os alunos a desenvolverem comunicação e habilidades sociais; encoraja a fazer transferências de conceitos e princípios; promove um ambiente dinâmico e um aprendizado motivacional; facilita a produtividade; é um excelente ambiente para proporcionar habilidades musicais funcionais; é um ambiente motivacional no qual jogos criativos e exercícios podem ser usados para ensinar conceitos; tem o potencial de prender a atenção dos alunos por meio de atividades cativantes em uma prática coletiva; encoraja o desenvolvimento de senso rítmico por meio de atividades rítmicas em grupo; é um ambiente natural para praticar música em conjunto (duetos, trios, quartetos, acompanhamento); desenvolve a interpretação musical conjunta; entre outros benefícios. Tais processos ressaltados por Fisher foram identificados, compreendidos e descritos na realização da oficina de Piano em Grupo para as crianças da comunidade.



3. A modalidade de Piano em Grupo e seus formatos

Dr. Robert Pace, estudioso da modalidade de Piano em Grupo e um dos precursores que, por meio de Marion Verhaalen, trouxe Piano em Grupo ao Brasil em 1973 pelo “Método Dr. Robert Pace” (MACHADO, 2016, p. 138), afirma que há cinco modalidades de aula de piano (PACE, 1978, p. 2, tradução minha):

- Ensino de piano individual: aulas tradicionais de piano, na qual consiste o ensino de um aluno por vez;

- *Master class*: um encontro no qual as *performances* dos alunos são analisadas/criticadas por um professor;

- Instruções nas classes de piano: estudantes se encontram regularmente sob a orientação de um instrutor com o propósito de praticar determinado repertório. É uma prática realizada em conjunto, devido à dificuldade em cobrir a tarefa com muitos estudantes. Na instrução de "classe", não se espera a integração ou as críticas entre os alunos. Em vez disso, eles praticam a peça de acordo com o que for solicitado pelo instrutor;

- Experiência ao piano: teclado usado como um recurso tátil e audiovisual. Não são feitas tarefas fora da classe, prática em casa e nenhuma técnica ou repertório ao piano é experimentado. Essa modalidade oferece oportunidades para os alunos aprenderem os fundamentos da música abrangente em programas de música na escola;

- Piano em Grupo: denota de uma situação de aprendizagem em que dois ou mais estudantes interajam sob a orientação de um professor em uma dinâmica mais complexa. Cada pessoa do grupo é constantemente envolvida, seja na performance, análise auditiva e visual, ou crítica construtiva de si e de seus pares. Cada membro sente uma responsabilidade para com os outros e todos têm um senso de envolvimento pessoal.

A oficina realizada no LabPG teve a modalidade de Piano em Grupo, porém, com duas propostas: um piano para cada criança (em formato de laboratório) e dois pianos para todas as crianças (dois pianos disponibilizados para quatro crianças em cada um). A autora deste trabalho ficou responsável pela aula em formato de laboratório e Giulia Salgado Coelho da Silva ficou responsável pela aula em formato de poucos pianos para muitos alunos. Cada uma teve meia hora para lecionar, totalizando uma hora de oficina.

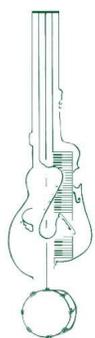




Figura 1: Piano em Grupo em formato de laboratório no LabPG.



Figura 2: Piano em Grupo com dois pianos e oito crianças no LabPG.



Buscamos proporcionar uma experiência que fosse permanente na vida de cada criança. Brandão (2014) afirma:

Devemos estar sempre preocupados em praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente verdadeiras comunidades aprendentes, unidades dentro e fora das salas de aulas, geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação (BRANDÃO, 2014, p. 14).

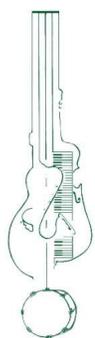
4. Estrutura da aula e material de apoio

As aulas foram divididas em dez encontros com duração de uma hora por semana cada. O conteúdo programático ficou organizado pelos tópicos:

- Abordagem sobre os mecanismos do piano (explicado em um piano de cauda); exploração ao teclado; postura/consciência corporal; diferenciação das alturas graves e agudas; disposição das teclas do piano; criação em teclas pretas;
- Dedilhado; leitura relativa; ritmo;
- Pentagrama;
- Figuras; fórmula de compasso;
- Dinâmica;
- Pausas;
- Análise estrutural de uma peça (pergunta e resposta, padrões de ritmo e notas etc.);
- Peça em conjunto;
- Músicas tiradas “de ouvido”.

Tivemos o lúdico como ferramenta principal das atividades desenvolvidas. Todas as atividades elaboradas tiveram o princípio de ser um jogo ou uma brincadeira musical. Inclusive buscamos trabalhar questões de outras disciplinas nas aulas, como, por exemplo, a duração das figuras rítmicas por meio de subtração e soma dos valores das figuras (associação da música com a matemática). Percebemos que as crianças conectavam, muitas vezes, o que foi aprendido em uma prática escolar, por exemplo, com o que estavam aprendendo na oficina.

As aulas tiveram como base as metodologias de Irina Gorin e de Robert Pace. Os livros adotados foram *Contos de uma jornada musical: para pequenos pianistas, seus professores e pais* de Irina Gorin (2010), e *Música para piano* de Robert Pace (1973). O livro da Irina Gorin foi adotado pela autora deste trabalho, e, o livro de Pace, pela Giulia Salgado Coelho da Silva. Os alunos tinham, então, 30 minutos de aula sobre a abordagem da Irina Gorin seguidos de 30 minutos da abordagem de Robert Pace.



A proposta do livro da Irina Gorin (2010) foi de encontro com o idealizado: é um livro que introduz e desenvolve conceitos musicais de maneira lúdica. Ademais, Gorin aborda sobre habilidades técnicas fundamentais e necessárias para o ensino de piano de maneira lúdica, a fim de conscientizar sobre “relaxamento e flexibilidade de toda a parte superior do corpo: ombros, braços, punhos e dedos.” (GORIN, 2010, p. 2)

O livro, apesar ser composto em formato para o ensino de piano individual, foi adequado para o ensino coletivo de piano. Apropriei-me das atividades e das orientações de ensino sobre os conceitos musicais. O material também inclui um CD que foi utilizado nas aulas; ele contém os acompanhamentos harmônicos dos exercícios.

Vê-se, então, que a proposta de Gorin é diferenciada por abranger aspectos propícios para as aulas de Piano em Grupo: aborda aspectos teóricos musicais vinculados à prática de tocar piano. As atividades são expostas de forma paulatina, a fim de construir uma formação musical sólida. Ademais, há a preocupação com o preparo da postura e da conscientização corporal e a questão da técnica é trabalhada de forma lúdica. Consideramos importante trabalhar este quesito desde o primeiro contato ao piano. Apesar de questões intrinsecamente pianísticas não serem o principal foco da aula, achamos válido oferecer uma prática que abordasse consciência postural (e, conseqüentemente, consciência corporal) desde o primeiro momento.

Para facilitar a compreensão de quem aplica o seu material, Gorin formulou o livro *Contos de uma jornada musical: guia para professores de piano* (s.d.) a fim de auxiliar os professores no entendimento das propostas.

O livro *Música para piano* de Robert Pace (1973) foi adotado por Giulia Salgado Coelho da Silva. A escolha deste material foi pelo fato de Pace ser um dos precursores do ensino de Piano em Grupo no Brasil e o seu material foi planejado em formato de aula coletiva. Contudo, Giulia proporcionou aos alunos da oficina de Piano em Grupo uma proposta mais lúdica, com brincadeiras e jogos (não é um quesito abordado nos livros de Pace).

5. Considerações finais

A realização da oficina foi considerada estimável. Tivemos relatos das crianças e dos pais sobre aspectos positivos que a oficina de Piano em Grupo proporcionou. Foi um espaço de vivência musical bastante lúdico, que ofereceu às crianças e a nós, realizadores da oficina, uma experiência significativa. Como Larrosa-Bondía afirma: “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 26) E



partindo desse olhar mais humanizado, trabalhamos na convivência e na colaboração mútua entre o nós e os alunos, na qual todos agiram para um mesmo processo educativo, “sem hierarquias, em busca de ações cotidianas de reflexão e ação, nas quais o aprender e o ensinar são sempre caminhos de muitas mãos, nos quais todos se beneficiam.” (JOLY et al., 2014, p. 240)

Acrescento que a oportunidade de “musicalizar” por meio do piano em uma prática em conjunto foi muito eficaz. Além das habilidades funcionais (como criação, leitura, treinamento auditivo, musicalidade, entre outras) foi um momento oportuno para desenvolver habilidades sociais, prática colaborativa, trabalho em equipe, dinâmica, aprendizado motivacional, entre outros benefícios que o Piano em Grupo proporciona.

Ademais, a instrução da Profa. Dra. Simone Gorete Machado nos deu subsídios para darmos uma melhor aula de Piano em Grupo. Ela nos orientou sobre o planejamento das aulas, a escolha dos materiais, como proceder com a dinâmica em uma aula em formato de Piano em Grupo, acompanhou as aulas e, após cada término de aula, ela nos dava sugestões de como aprimorar determinada atividade.

A experiência em ministrar aulas de piano em formato de grupo definiu aspectos que são necessários para a condução de uma aula na modalidade de Piano em Grupo: é necessário ser dinâmico, enérgico, objetivo, com comandos claros e precisos; além de ser fundamental proporcionar atividades sempre lúdicas.

A oficina encerrou-se em 2017, mas pretendemos oferecer às crianças da comunidade esta vivência novamente, dando continuidade ao trabalho já iniciado.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 11-18.

FISHER, Christopher. *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press, 2010.

GORIN, Irina. *Contos de uma jornada musical: para pequenos pianistas, seus professores e pais*. Estados Unidos da América: impresso por Irina Gorin, 2010.

JOLY, Ilza Zenker Leme; RANIRO, Juliane; TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Maria Carolina Leme; SANCHEZ, Melina Fernandes; SILVA, Sara Regina Moreira. Pesquisa e intervenção em música: uma perspectiva da educação musical ao longo da vida. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 239-262.



LARROSA- BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

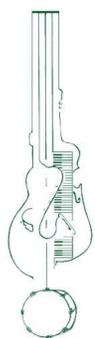
MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *ORFEU*, v. 1, n 1, p. 138-155, 2016.

PACE, Robert. Piano lessons: private or group?. *Reeditado por Keyboard Journal*, v. 4, n. 2, 1978.

_____. *Música para piano*. New York: Lee Roberts music publication, 1973.

Notas

1. O grupo de pesquisa *Música e Educação* é coordenado pela Profª. Dra. Simone Gorete Machado, docente da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.



Antagonismos pedagógicos na formação do gênero Estudo: da retórica musical barroca à *École de mécanisme*

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Ensino especializado de música

Ricardo Henrique Serrão
Unicamp
ricardo-hs@hotmail.com

Resumo: As pequenas peças musicais de caráter pedagógico na primeira metade do séc. XVIII nos permitem revisitar uma práxis musical em que a convergência entre performance e compreensão da obra se refletia no perfil de um músico “performer-compositor”. Já em finais do século, antagonismos pedagógicos remodelaram as práticas de ensino estruturando uma escola essencialmente tecnicista. Nesse momento, grande parte das peças musicais pedagógicas confluíram-se em um novo gênero musical: o *Estudo*. Esse artigo busca discutir os antagonismos pedagógicos entre estes períodos e os possíveis obstáculos que o modelo tradicional do *Conservatoire* de Paris trouxe no ensino da performance e composição musicais enquanto práxis musical indissociável.

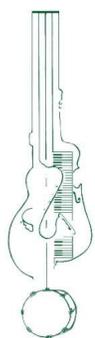
Palavras-chave: Performer-compositor. Pedagogia musical barroca. *École de mécanisme*. Estudos.

1. Música e linguagem: um legado pedagógico em J.S.Bach

A pedagogia musical passa por diversas transformações durante a história e podemos considerar que essas devam-se ao desenvolvimento do pensamento especulativo, das culturas e das relações sociais em se conceber a ciência, a tecnologia e as artes. Investigar peças musicais do século XVIII que tenham um propósito pedagógico nos faz considerar estes diversos aspectos. A crescente importância colocada na linguagem e nas disciplinas de linguística pelos estudiosos humanistas trouxe uma influência dos conceitos retóricos no pensamento musical. Aspectos teóricos da oratória passavam a estruturar uma disciplina de retórica musical e, conseqüentemente, a retórica tornava-se elemento fundamental aos processos de composição e ensino musicais.

O humanismo retomou o interesse no estudo das disciplinas de linguística durante a renascença para aprofundar-se em todos os aspectos acadêmicos e artísticos da Europa. Comum em toda tradição da música barroca e renascentista da Europa, houve uma crescente ênfase na expressão do texto musical, de maneira geral se relacionando entre música e retórica. [...] A tradição da *música poética* alemã foi esforçar-se em desenvolver sistematicamente uma disciplina de retórica musical. [...] O ponto de partida para os músicos alemães deste período era investigar a existência de uma expressão ou forma musical que pudesse ser analisada para detectar seus componentes, tornando a obra acessível para os propósitos pedagógicos e artísticos. (BARTEL, 1997, p. 57-58)

A aproximação entre os conceitos retóricos e a composição musical foi se tornando cada vez mais pertinente no decorrer do século XVII e XVIII. A *Musica Poetica* barroca adotou, junto à igreja luterana, os conceitos e terminologias das figuras retóricas da linguística e, conseqüentemente, incorporou os princípios de estruturação retórica para as necessidades



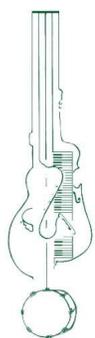
da música vocal e instrumental. Bartel (1997, p. 80) destaca que para o *musicus poeticus* toda irracionalidade, indefinição ou conteúdo musical inacessível à compreensão de sua significância com o texto eram improdutivos. Apenas a aplicação racional das etapas de estruturação retórica poderiam tornar uma composição musical capaz de despertar os afetos contidos nos textos, de maneira a sempre glorificar a Deus e persuadir o ouvinte.

A tradição da *musica poetica* não tinha o objetivo direto de estabelecer uma nova ordem musical, como o fizeram na *seconda prattica* italiana, mas sim convergir o *trivium* e o *quadrivium* - as definições matemáticas e linguísticas - aos conceitos de música sob uma concepção que serviria especificamente às necessidades da prática litúrgica luterana que buscava um grande envolvimento congregacional. [...] O *Kantor* luterano deveria determinar os caminhos da música barroca alemã, culminando então na obra de J.S. Bach (ROSEN, 2000, p. 74).

Portanto, a trajetória histórica da pedagogia musical ocidental, a partir da renascença, buscou progressivamente convergir teoria e prática alinhando-se às disciplinas do *trivium* (gramática, dialética e retórica). Um exemplo está nas obras pedagógicas do músico Johann Sebastian Bach (1685-1750), que não parte de tratados ou ensaios teóricos, mas sim de composições musicais. Segundo Jank (1988, p. 8), Johann Sebastian Bach representa o fim de uma época. Em sua obra é possível encontrar o desenvolvimento da polifonia e da harmonia em continuidade às buscas de compositores da renascença como Eccard (1553-1611) ou Praetorius (1571-1621). A autora sugere que os estudos das 200 cantatas de J. S. Bach - e dos símbolos que estas carregam - seriam suficientes para transmitir a concepção musical do compositor, porém é de fato em sua coleção *Clavierübung* – “Prática do teclado” em quatro volumes – que o compositor demonstra uma série de intenções pedagógicas à formação do músico religioso.

As obras destes ciclos, pedagógicas por excelência, não são didáticas no sentido comum da palavra. São exemplos, através dos quais o aluno tem condições de aprender sozinho, usando sua própria criatividade e experiência no processo de aprendizagem. Isto está ilustrado na introdução ao “*Orgelbuchlein*” (Pequeno livro para o aprendizado do órgão – BWV 599 a 644). A introdução diz: “*Dem hochsteen gott allein zu ehren / dem nachsten draus sich zu belehren*” (Para a honra de nosso Deus supremo / ao próximo, para que daí faça seu aprendizado). A expressão “*sich belehren*” significa exatamente “ensinar a si mesmo”, que equivale a pesquisar com autonomia, e retirar do material pesquisado seus próprios ensinamentos (JANK, 1988, p. 13).

Vale destacar que a autonomia sugerida aos estudantes estava diretamente relacionada a todo um complexo de disciplinas que eram oferecidas pelas escolas luteranas e ministradas pelo *Kantor*. A profissão de *Kantor* - exercida por J. S. Bach - era essencialmente protestante, voltada às propostas de formação e doutrinação religiosa de Lutero, que consistia basicamente em compor música, ensaiar grupos vocais e instrumentais, além de ensinar latim, catecismo,



teoria e retórica musicais. Outra obra de pequenas peças pedagógicas para teclado de J. S. Bach é o conjunto de *Invenções e Sinfonias* para teclado (*clavichord*) composta para seu filho W. F. Bach quando este tinha apenas nove anos. A Invenção 10 - BWV 781 – aborda figuras retóricas musicais que representam “ênfase” e, posteriormente, “contra argumentação”. Como exemplo, a figura retórica musical chamada *Epizeuxis* representa uma determinada “ênfase” sob o recurso da repetição. Segundo Bartel (1997, p. 263), na linguagem falada esta figura representa a repetição imediata de uma palavra, criando reiterações de potencial persuasivo. No exemplo abaixo, destacamos a repetição imediata de tríades descendentes. O aspecto enfático da repetição é reforçado em transposições, imitações e defasagens métricas do mesmo motivo triádico.

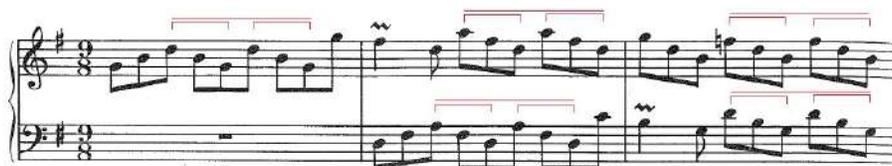


Figura 1: J.S. Bach - Invenção 10 – Epizeuxis (c. 1-3)

A figura retórica musical *Paronomasia* também pode expressar-se por recursos de repetição. Esta figura busca conquistar um discurso de ênfase utilizando-se de repetições com variação do perfil inicial, muito comum na oratória no uso de rimas. No exemplo abaixo, estas pequenas alterações aparecem primeiramente nas vozes individuais sob diferentes transposições. Em seguida, no registro mais grave, destacamos com quadrados os perfis melódicos alterados – em forma de bordadura - com relação ao perfil inicial.

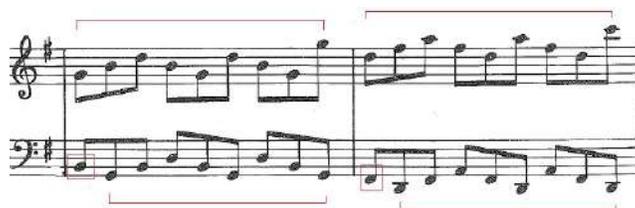
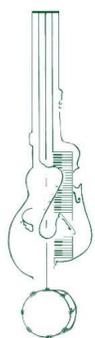


Figura 2: J. S. Bach - Invenção 10 – Paronomasia (c. 27-28)

A figura retórica musical *Anadiplosis* também corresponde na persuasão retórica de ênfase através da repetição. Segundo Bartel (1997, p. 180-181), trata-se de uma figura amplamente utilizada no discurso retórico em que a última palavra de uma frase ou passagem é repetida no início da próxima.



No exemplo abaixo, destacamos a *Anadiplosis* nos motivos.

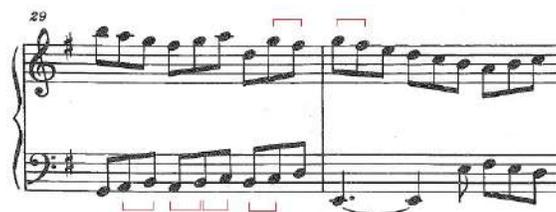


Figura 3: J. S. Bach - Invenção 10 – Anadiplosis (c. 29-30)

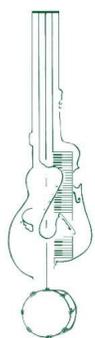
Por fim, destacamos um novo aspecto retórico que articula a macroforma da invenção. A figura retórica *Antithesis* serve como uma oratória de contra argumentação. Suas características adjacentes à ideia inicial – trinados por graus conjuntos ao invés de arpejos triádicos –, porém, foram construídas sob os mesmos princípios de ênfase da *Epizeuxis* em uma espécie de contra argumentação sob apropriação da expressão afetiva inicial.



Figura 4: J. S. Bach – Invenção 10 - Epizeuxis e Antithesis - (c. 19-25)

2. O gênero Estudo e a *École de Mécanisme*

O pensamento filosófico iluminista do século XVIII – o “século das luzes” - motivou reformas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na Europa. Essa linha filosófica, caracterizou-se pelo empenho em ampliar a razão como crítica, ou seja, usufruir das faculdades da indagação e da investigação para tornar a razão um guia a todos os campos da experiência humana. A atitude crítica dos iluministas buscou romper com paradigmas do passado em uma espécie de antitradicionalismo que, no domínio político e social, refletiu-se na transição de poder entre uma ameaçada monarquia absolutista a um crescente Estado burguês, industrial e liberal. Esse processo político se consolida com a Revolução Francesa em 1789, criando a ideia de que o Estado deveria ser o responsável pela garantia da educação

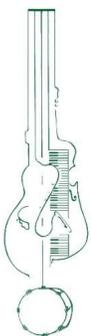


e formação de toda sociedade de maneira igualitária – *égalité* – e de que homens e mulheres são pessoas livres, sem tradições e centradas para o futuro. Novos paradigmas sociais na organização do trabalho nos permitem uma aproximação às práticas de ensino do período tendo em vista que neste momento ocorre um intenso processo de industrialização de países da Europa e, conseqüentemente, um crescente impulso no ensino profissionalizante. A mão de obra industrial viria desfazer a heterogeneidade dos meios de produção – até então espalhados por setores artesanais – através da centralização dos meios de produção, vantagens que confluíram à consolidação do poder do Estado burguês. Nesse sentido, o controle de funções da sociedade através da uniformização e do monitoramento dos meios de produção foram refletidos nas práticas de ensino de meados do século XVIII e início do século XIX.

Na França, entre a Revolução Francesa e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto (CAMBI, 1999, p. 365).

Estes aspectos políticos foram decisivos para a institucionalização de um ensino técnico e profissionalizante em música, sendo a fundação, em 1795, do Conservatório de Paris - *Conservatoire National de Musique et Déclamation* – um ponto emblemático dessas transformações pedagógicas musicais. O ensino metodizado torna-se um caminho atrativo para o ensino institucionalizado e encontramos, junto à realidade do Conservatório de Paris, um novo ponto de partida para entender não só as transformações pedagógicas musicais, mas também a vasta produção de materiais didáticos deste período. Portanto, quais os antagonismos pedagógicos entre as peças musicais didáticas deste período e as obras pedagógicas de J. S. Bach? O que nos chama a atenção nesse momento é a segmentação da práxis musical e, em especial, uma valorização acentuada na preparação do performer enquanto suas habilidades de *mecanismo instrumental*, ou seja, a força e agilidade dos dedos junto de padrões de digitação e articulação. Sousa (2011) aponta para este momento como o de uma fixação pedagógica antagonica com relação às práticas pedagógicas dos períodos anteriores, em especial do início do século XVIII.

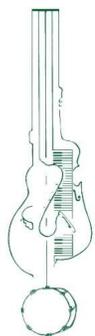
O que há de novo aqui é a maneira pragmática de ensino musical através de um método comum, sem a preocupação humanística de que a formação musical envolveria também outros campos de aprendizado. Esse novo caminho pedagógico dispensa, obviamente, uma orientação educativa com fortes traços retóricos, que tem origem na Antiguidade e que foi retomada desde a Renascença, como se encontra no ideal do *gentiluomo* de Baldassar Castiglione. Seu livro *Il Cortegiano*, publicado pela primeira vez em 1528, discursa sobre a formação do homem ideal, versado em todos os campos do conhecimento, inclusive a música [...] (SOUSA, 2011, p. 57).



Esta maneira pragmática de ensinar música favoreceu uma vasta produção de métodos progressivos que, pelo viés institucional, favoreciam uma uniformização na abordagem pedagógica e conseqüentemente formavam músicos profissionais em “linha de produção”. De maneira resumida, temos nesse momento uma inversão do “aprender a fazer música fazendo” pelo exercício de aquisição de habilidades mecânicas que deveriam preceder a prática musical deste período. Os estudantes tornavam-se hábeis com “todas” as dificuldades mecânicas de que os programas de curso julgavam serem necessárias a seus instrumentos. Para isso, tornou-se comum a prática diária de exercícios mecânicos em que a prática musical se reduzia à sua realidade menos musical possível, ao treinamento mecânico de fórmulas fixas – arpejos, escalas, saltos, acordes, notas repetidas etc. –, realizado diariamente e por muitas horas. Estes aspectos pedagógicos de ênfase ao mecanismo se disseminaram para diversos instrumentos musicais. Nota-se, portanto, que a preparação do músico profissional parte de um programa de demandas mecânicas arbitrárias que não se originam em uma necessidade de compreender e interpretar uma linguagem, mas sim na necessidade de se munir de uma bagagem mecânica que permita ter “boas mãos para se tocar qualquer música”, uma espécie de pedagogia que oferece muitas ferramentas antes que se tenha uma real necessidade dessas – uma espécie de “resposta antes da dúvida”.

A separação entre técnica e arte é um componente fundamental do nosso estudo. Na tradição de ensino do modelo mestre-aprendiz, arte e técnica são sinônimos, se não dois lados da mesma moeda (uma herança da origem grega da palavra *tékhnē*, que significava as duas coisas). É a tradição do artesão, do “artífice”, que, para transmitir sua “arte”, ou “obra”, dispunha de sua “técnica” e de seu próprio meio material, ou “instrumento”. Com o ensino profissionalizante do modelo *Conservatoire*, a formação técnica do instrumento entrou em primeiro plano, portanto os aspectos “operacionais” puderam ser estudados isoladamente com mais profundidade e também com certo descompromisso em relação a seus propósitos artísticos. Assim, chamamos de ensino “metodizado” a forma desenvolvida pelo modelo *Conservatoire*, que procurava, intencionalmente, transmitir o conhecimento destituído de hermetismos e individualismos, ao contrário do modelo mestre-aprendiz (SOUSA, 2011, p. 56).

A prática diária de exercícios mecânicos acaba por consolidar-se em um novo gênero musical: o Estudo. Carl Czerny (1791-1857) – pianista e compositor – foi autor de uma expressiva produção de Estudos para piano e aponta em seu tratado de composição – *School of practical composition* (1848, p. 90) – que Cramer foi um protagonista na consolidação do título “Estudo” para peças com caráter didático. Cramer publicou uma série de 84 Estudos para Pianoforte nos anos de 1804 a 1810 sob o título *Studio per il pianoforte*. Ele favoreceu um crescente interesse comercial neste repertório e conseqüentemente um grande número de compositores passaram a compor seus próprios Estudos. Para Czerny, a função principal de



um Estudo era a de desenvolver força e agilidade para os dedos, usufruindo em segundo plano de um conteúdo musical interessante a estes propósitos mecânicos instrumentais.



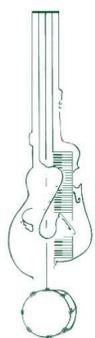
Figura 5: Czerny - Nouveaux exercices journaliers – Op. 848 – repetições mecânicas

Nesse sentido, os métodos da primeira metade do século XIX foram se desenvolvendo e ganhando efetividade em suas propostas de síntese e progressão didática. Portanto, é de fato no início do século XIX que o gênero *Estudo* passa a ser utilizado em exercícios e miniaturas musicais sob estratégias didáticas metodizadas, amplificadas em planos educacionais do *Conservatoire de Paris*. Gandelman (1997) reafirma essas influências na concepção composicional e pedagógica dos Estudos:

Já no final do século XVIII e primeira metade do XIX, com o crescente uso do pianoforte, surge o gênero *estudo*, baseado na ideia da repetição mecânica e incansável de fórmulas, visando o desenvolvimento de competências que, na época, se pensava caracterizarem a boa técnica: velocidade, igualdade da força dos dedos e resistência. Os títulos de Czerny, aluno de Beethoven, professor de Liszt e inventor de uma enorme quantidade de exercícios e estudos, claramente confirmaram tal visão: *Escola da Velocidade; Arte da destreza; Exercícios diários; Estudos para Mão Esquerda, etc.* No prefácio dos *Estudos jornalheiros (diários)*, Czerny escreve: “Nada é mais importante para o intérprete do que trabalhar incansavelmente as dificuldades mais habituais um grande número de vezes seguidas para dominá-las à perfeição” (GANDELMAN, 1997, p. 21).

3. Considerações finais

Nassif (2005) comenta que grande parte das propostas em educação musical no século XX não são autônomas do *campo artístico* clássico e, portanto, podem carregar tradições ideológicas conservadoras. O antagonismo pedagógico apresentado neste artigo busca - através das pequenas peças pedagógicas - trazer a problemática que envolve o ensino da música e o desenvolvimento das habilidades de criação e performance enquanto práticas indissociáveis. Nota-se que o perfil “performer-compositor” do músico setecentista poderia estar relacionado com as práticas pedagógicas que favoreciam a compreensão da linguagem musical em primeira instância. Esse perfil foi sendo reduzido com os modelos tecnicistas de ensino, que foram refletidos em uma emergente produção composicional e bibliográfica de Estudos e exercícios que caracterizaram uma nova concepção pedagógica, mais pragmática e



menos convergente às habilidades de criação e compreensão musicais - concepções que permanecem ativas em diversas instituições de ensino na atualidade.

Referências

BACH, Johann Sebastian. *Invenções e sinfonias*. Partitura urtext. Ed. Wiener, 1973.

BARTEL, Dietrich. *Musica Poetica: Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music*. Ed. Nebraska Press, 1997.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Editora, Unesp, 1999.

CZERNY, Carl. *School of practical composition*. Urtext Imslp, Paris, 1848.

_____. *Nouveaux exercices journaliers, Op. 848*. Partitura: Urtext Imslp, Paris, 1855.

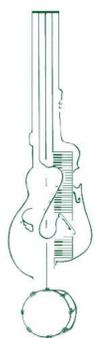
JANK, Helena. J. S. Bach – *Variações de Goldberg*: um guia para a formação do homem completo. Doutorado: Unicamp, Campinas, 1988.

NASSIF, Silvia. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade*: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese de Doutorado, Unicamp, 2005.

GANDELMAN, Saloméa. *O gênero Estudo e a técnica pianística*. Rio de Janeiro: Revista Debates n.1, 1997.

ROSEN, Charles. *A geração Romântica*. São Paulo: Edusp, 2000.

SOUSA, Luis Otavio. *A chave do artesão*: um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco. Doutorado, Unicamp, 2011.



Atividades diversificadas no processo de aprendizagem musical de aluno com deficiência intelectual: relato de experiência em escola de música

Modalidade: Relato de experiência

Categoria: Ensino especializado de música
(graduações, conservatórios e escolas livres de música)

Lisbeth Soares

Fundação das Artes de São Caetano do Sul

lisbethsoares@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido com aluno com deficiência intelectual em escola de música, como parte das ações do Programa Pedagógico de Apoio à Inclusão da instituição. Dentre as ações realizadas, darei destaque ao processo de ensino-aprendizagem dos elementos rítmicos, relatando as atividades propostas em aulas individuais e os resultados alcançados. Nesta medida, tal trabalho pretende colaborar com a discussão sobre inclusão de pessoas com deficiências nas escolas especializadas em música e nas demais instituições.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Aprendizagem musical. Educação musical inclusiva.

1. Considerações iniciais: estrutura geral do curso e do programa de inclusão

O Programa de Apoio Pedagógico à Inclusão (PAPI) foi instituído na Fundação das Artes de São Caetano do Sul em 2007, a partir da análise de casos de alunos do curso de Música que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que tinham histórico de reprovação nas aulas coletivas. Diante das questões observadas e após avaliações específicas, inicialmente feitas por mim e pela professora Viviane Louro, foi necessário organizar o trabalho de modo a oferecer um ensino qualitativo de música, respeitando a estrutura do curso, as necessidades dos alunos e os pressupostos da Educação Musical e da Educação Inclusiva. (SOARES, 2012)

No ano de 2017 o PAPI atendeu 19 alunos (dentre adultos, jovens e crianças, com diversos diagnósticos) e manteve seu propósito de atender a todos de forma ampla, entendendo a necessidade de se instituir uma rede de apoio para que a inclusão ocorra de forma efetiva, apoiando-se, dentre diversos referenciais, na definição de deficiência apontada na Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Esta lei, que está baseada na Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, da ONU, traz em seu texto a seguinte afirmação:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Neste relato de experiência será dado destaque ao trabalho que realizei com um aluno com deficiência intelectual, dentro das ações do PAPI. Este aluno, atualmente com 16 anos, será aqui identificado como Natan. Apresentarei, de forma específica, algumas atividades que



foram estruturadas para promover o aprendizado dos aspectos rítmicos. Tal trabalho teve como ponto de partida a compreensão de que, no processo de aprendizagem musical, é importante que o aluno aproprie-se do código musical (partitura), mas que, para além disso, tenha internalizado outros conceitos, musicais e extra-musicais.

2. O Caso Natan: avaliação dos saberes e organização do trabalho

Natan apresenta comportamento compatível com sua idade cronológica, tem boa circulação social e independência para ir e vir para a escola. Frequenta escola regular e em 2017 esteve matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental 2. De acordo com relatório escolar, o aluno está alfabetizado, porém apresenta dificuldades na interpretação e compreensão de alguns textos e/ou enunciados, necessitando de algumas atividades adaptadas para que avance em seus conhecimentos. O rapaz também tem atendimento semanal em Sala de Recursos e em psicologia e psicopedagogia, em instituição externa.

Segundo a mãe do aluno, os primeiros indícios de atraso no desenvolvimento foram observados quando ele era bebê, sendo que a família passou a procurar vários especialistas da área clínica e médica para identificar a questão.

Seu interesse por música vem desde pequeno e, por esse motivo, a família decidiu procurar a Fundação das Artes no final do ano de 2015. No primeiro semestre de 2016 o aluno foi matriculado no curso de Introdução Musical, indicado para adultos e jovens que não têm nenhum conhecimento musical. Já sabendo do histórico do aluno, a equipe do PAPI definiu, em parceria com a família, que o mesmo teria acompanhamento de um monitor em sala de aula, para colaborar com as ações docentes.

No segundo semestre deste mesmo ano (2016), a opção foi oferecer a ele aulas individuais de apoio, além das aulas coletivas, visando identificar com maior clareza seus conhecimentos e suas necessidades. A seguir, apresentarei dados sobre a avaliação realizada para posterior delineamento das ações nestas aulas individuais.

2.1. Avaliação dos saberes e das necessidades do aluno

Dentre algumas questões, percebi dificuldades do aluno na realização de leituras melódicas e rítmicas simples, bem como na identificação de alguns elementos que compõem uma partitura. Além disso, as noções de ritmo e pulso, essenciais para o aprendizado musical, não estavam internalizadas, sendo necessário desenvolvê-las. Para aprofundar a avaliação, realizei diversas atividades. Vejamos a Foto 1, na qual podemos observar o uso de material diferenciado:

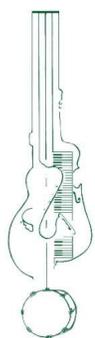




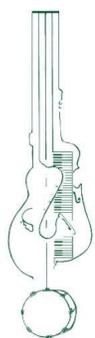
Foto 1: Quadro das figuras rítmicas montado pelo aluno

Este material, feito com papel cartão e velcro, oferece a possibilidade de montagem do quadro de figuras rítmicas considerando diferentes Unidades de Tempo. Na Foto 1 é possível perceber que Natan não havia compreendido a relação de dobro/metade existente entre as figuras, dispondo-as aleatoriamente no quadro; ele conseguia identificá-las e nomeá-las, mas precisava de orientações para organizá-las adequadamente. Assim, observei que a dificuldade do aluno não estava, necessariamente, na execução da leitura rítmica, mas sim na compreensão de elementos extra-musicais envolvidos, ou seja, na noção de proporção.

Em outros momentos, solicitei que o aluno realizasse várias propostas: acompanhamento rítmico de uma gravação, por exemplo, com batimentos corporais ou com uso de instrumentos; leituras rítmicas diversas; jogos de improvisação ou de jogo de pergunta/resposta rítmica; ditados de figuras musicais, dentre outras.

Nestes momentos observei que Natan mostrava boa coordenação motora, tendo condições de manter o pulso e conseguindo me imitar em alguns momentos; no entanto, ao inserir células mais complexas (mesmo que apresentadas apenas sonoramente, sem a escrita), o aluno dispersava sua atenção após alguns minutos. Em leituras rítmicas, mesmo acompanhando os compassos com o dedo, por exemplo, também observei dificuldades do aluno, um indicativo de que a coordenação visomotora apresentava defasagens.

Diante dos dados coletados, verifiquei a necessidade de buscar novas estratégias de trabalho para as aulas individuais e coletivas, refletindo sobre as propostas até então



oferecidas, mais voltadas para um ensino de música tradicional ou conservador, o qual, segundo Malaquias e Vieira (2016) apresenta o conhecimento de forma hierárquica,

(...) buscando privilegiar o desenvolvimento do estudante como intérprete musical capaz de atuar em nível profissional, priorizando suas habilidades técnicas e interpretativas, potencializando a sua performance musical (MALAQUIAS, VIEIRA, 2016, p. 336).

Em uma perspectiva atualizada dos processos de ensino e aprendizagem musical, que visa um desenvolvimento global e não apenas tecnicista (FONTERRADA, 2008) e considerando a diversidade presente nas escolas de música, ponderei, junto à Equipe do PAPI, que este ensino conservador não seria adequado às condições observadas. Isso se intensifica quando a instituição tem alunos com deficiência intelectual, como é o caso de Natan, sendo importante buscar novas estratégias de trabalho para que ocorra um aprendizado significativo e duradouro.

Para além do conhecimento musical, entendi, ainda, que as dificuldades do aluno também estavam relacionadas a algumas noções e conhecimentos básicos, tais como os de proporção (dobro/metade), sequência e organização espacial. Identifiquei dificuldades na memorização da sequência de notas, dos nomes das figuras musicais e na abstração de alguns conceitos, elementos estes que estão diretamente relacionados às características da deficiência intelectual, tais como descrevi em outro texto:

As pessoas com deficiência intelectual apresentam questões diferenciadas no que diz respeito aos aspectos cognitivos, tais como: atenção, memória, generalização, abstração, raciocínio lógico, dentre outros. Tais aspectos estão ligados às funções mentais superiores, de acordo com os apontamentos de Vygotsky, e são fundamentais no processo de aquisição dos conceitos espontâneos, científicos e nos processos simbólicos (SOARES, 2015, p. 66).

Assim, além de ter os princípios da educação musical como base para este trabalho, busquei apoiar-me nos pressupostos da educação inclusiva, entendendo a importância de eliminar as barreiras que possam comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência (VALENTIM, OLIVEIRA, 2013; SOARES, 2015). Optei, então, por realizar atividades diversificadas, visando promover o aprendizado musical e o desenvolvimento destas habilidades, que apresentarei a seguir.

2.2 Apresentação das atividades realizadas

Considerando o que já foi exposto até aqui, cabe ressaltar que, sendo a escrita musical um código e as figuras elementos abstratos deste código, a apropriação de suas propriedades



pode ser de difícil compreensão para as pessoas com deficiência intelectual, sendo importante realizar propostas que colaborem com este processo, partindo de elementos concretos.

Em relação ao aspecto rítmico, foco deste relato, e considerando o fato de que o aluno não conseguia perceber os ataques sonoros em um ditado, por exemplo, não diferenciando pulso de ritmo, comecei a realizar atividades que objetivavam, inicialmente, a identificação dos sons (ataques) ouvidos. Vejamos a Foto 2:

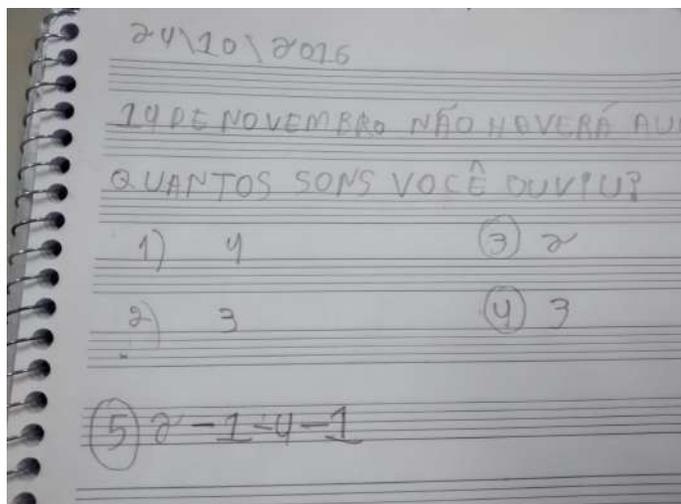
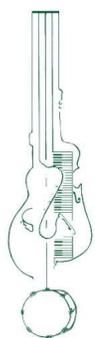


Foto 2: Registro da atividade: Quantos sons você ouviu?

A Foto 2 mostra o registro de atividade na qual o aluno foi solicitado a registrar, com números, a quantidade de sons ouvida. Com essa estratégia o aluno conseguiu responder adequadamente, mostrando compreensão da proposta. Neste caso optei por fazer com que o aluno identificasse apenas a quantidade de sons, sem estabelecer relações com o pulso ou ritmo. Assim, apresentei um conjunto de sons por vez, realizando-os com batimentos corporais ou com alguns instrumentos, para que o aluno pudesse percebê-lo e registrá-lo.



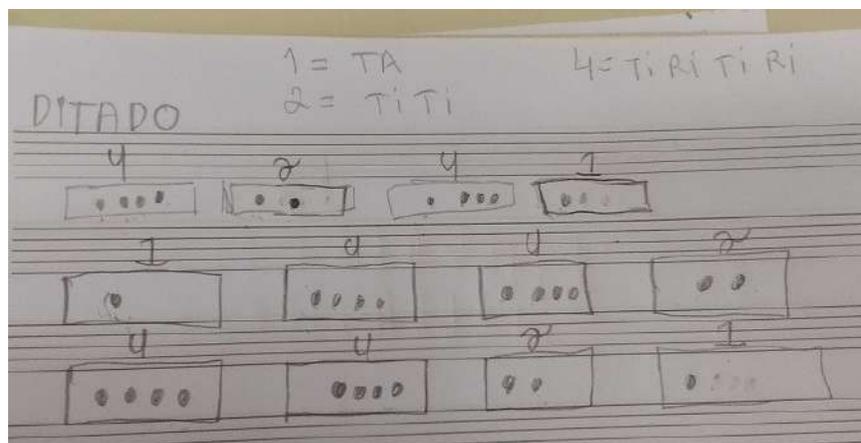
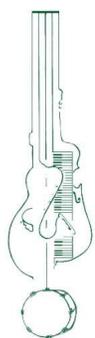


Foto 3: Ditado e leitura com sílabas Kodály

Na Foto 3 apresento o registro de ditado, também objetivando a percepção de quantidade de ataques, porém já inserindo as noções de pulso e ritmo. Nesta atividade Natan foi incentivado a registrar os sons como pontos, já sendo encaminhado para um processo mais abstrato. Cada retângulo representa o pulso das sequências e os pontos são as células rítmicas.

Além disso, nesta mesma foto podemos observar a anotação de como realizar as leituras, indicando a opção por utilizar as sílabas sugeridas por Zoltan Kodály. Segundo Silva (2011, p. 77), nessa metodologia “a leitura de ritmos é introduzida através do uso de sílabas atribuídas a cada uma das figuras musicais. As sílabas constituem expressões de duração faladas e têm a função de auxiliar nas dificuldades iniciais de aprendizagem”. Esta mesma autora ressalta que “(...) as sílabas utilizadas não variam, representam sempre a mesma figura” (SILVA, 2011, p. 78), o que foi considerado adequado para o trabalho com este aluno que tem dificuldades decorrentes da deficiência intelectual.

Na Foto 4 indico o registro desta mesma atividade, porém feita com material em feltro: os quadrados azuis representam o pulso e os quadrados vermelhos, menores, representam o ritmo. Apresentei o material para o aluno e inicialmente executei várias sequências rítmicas para que ele fizesse os registros com o mesmo. Observei, nesta proposta, que o aluno conseguiu ampliar sua compreensão a respeito dos referidos conceitos, executando o registro de forma mais organizada. Além disso, a leitura feita pelo aluno, a partir deste mesmo material, também passou a ser mais fluente, sempre com o uso das sílabas Kodály. Os erros ainda apareceram, mas em menor escala.



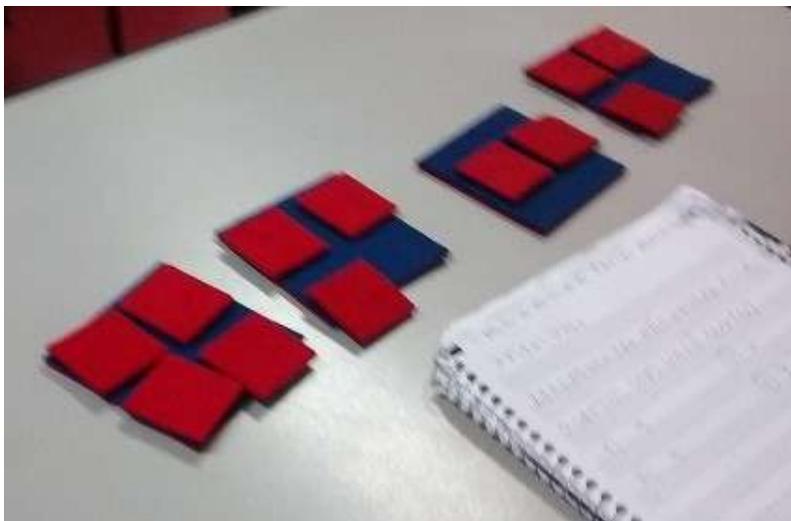


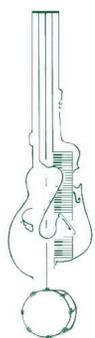
Foto 4: Sequência rítmica com material em feltro

Para a compreensão da relação de dobro/metade existente entre as figuras musicais, trabalhei, em um primeiro momento, com fichas feitas em papel cartão, sem nenhum tipo de figura ou escrita. Estas fichas foram elaboradas com tamanhos diferenciados, respeitando as proporções equivalentes às figuras musicais. Com este material o aluno foi incentivado tanto a registrar sequências executadas por mim quanto a criar as suas próprias. Utilizei, também, placas em madeira, já com as figuras impressas, conforme vemos na Foto 5.



Foto 5: Figuras rítmicas em madeira

Diante deste material registrado na Foto 5, o aluno foi introduzido a dois parâmetros: ao tamanho (correspondente à duração do som) e às figuras, sendo que ao final do período



letivo passei a propor atividades apenas com as figuras. Com isto, Natan mostrou-se mais seguro de suas realizações, além de satisfeito pelos obstáculos vencidos.

3. Considerações finais

O trabalho aqui relatado apresentou resultados satisfatórios no que diz respeito ao aprendizado e ao desenvolvimento musical de Natan, indicando a importância de oferecer oportunidades diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Conforme indicado inicialmente, as ações aqui relatadas apoiaram-se nos pressupostos da educação musical e da educação inclusiva, sempre visando promover a aprendizagem significativa.

Refletindo sobre as ações realizadas e estabelecendo relações das mesmas com os apontamentos teóricos, destaco que saber música não significa, única e exclusivamente saber ler uma partitura e/ou executar um instrumento; no campo da educação musical, saber música significa muito mais do que isto, pois há o entendimento de que há um processo de apropriação de conceitos que não culmina, exclusivamente, na performance instrumental (PENNA, 2015).

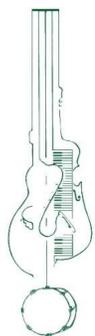
A pesquisa sonora, a vivência a partir dos parâmetros do som, as brincadeiras cantadas, o canto, a prática instrumental, a exploração dos sons e dos movimentos do corpo, os jogos e outras atividades fazem parte do arcabouço deste processo, constituindo os métodos ou abordagens ativos (FONTERRADA, 2008). A aprendizagem musical, então, está muito mais vinculada a um processo vivencial e experimental, o qual deve ser mais valorizado do que o produto final apresentado.

Apesar deste processo ter sido realizado em aulas individuais, sua aplicabilidade em grupos é viável; isto porque, tendo em vista os princípios da educação inclusiva, é nossa responsabilidade tornar o conhecimento acessível a todos, considerando necessidades, potencialidades, interesses, sempre valorizando a diversidade cada vez mais presente nas salas de aula.

Referências

BRASIL, Casa Civil. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. (Lei Brasileira de Inclusão). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 10 dez 2017.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2008.



MALAQUIAS, Tadeu A.; VIEIRA, Alboni M. D. P. A alfabetização musical e os paradigmas educacionais. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 329-347, jan/abril 2016. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6086>>. Acesso em 05 dez 2017.

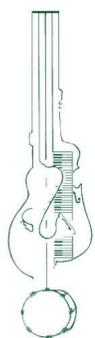
PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ed.rev. e ampl. - Porto Alegre: Sulina 2015

SILVA, Walênia M. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibex, 2001, p. 55-87.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 55-64, jan-jun. 2012.

_____. *Música e Educação Especial*. - Batatais, SP: Claretiano, 2015.

VALENTIM, Fernanda O. D.; OLIVEIRA, Anna Augusta S. Avaliação de aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.* vol. 13, vol. 40, p. 851-871, set/dez. 2013.



Canto circular: voz, corpo e escuta em improvisação vocal coletiva

Modalidade: Pesquisa em andamento

Categoria: Educação musical em espaços de ensino não formais

Elaine Barbosa dos Santos Ducroquet
Universidade de São Paulo
elaine.barbosa.santos@gmail.com

Maria Teresa Alencar de Brito
Universidade de São Paulo
tecamusica@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe lançar um olhar para a prática do Canto Circular, delineando possíveis diálogos entre teóricos que abordam a corporeidade da voz (ZUMTHOR, 1997), (CAVARERO, 2011), a escuta (BAITELLO, 2008), a improvisação e a educação musical (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001 e 2015). A pesquisa em andamento propõe reflexões acerca da prática do Canto Circular no Brasil e suas contribuições dentro da área da educação musical e humana, na construção de uma nova consciência e de um novo mundo.

Palavras-chave: Corpo. Voz. Improvisação. Canto circular.

1. Introdução

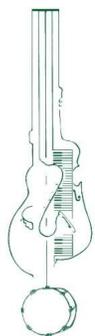
Frente a um mundo de intensas trocas culturais, de proximidade involuntária entre as pessoas nas grandes cidades, de processos profundos de transformação cultural e social, emerge a necessidade de pertencimento, de escuta, de conexão humana e de reconhecimento de si no próprio contexto social.

As estéticas contemporâneas e a aproximação de práticas artísticas coletivas ou colaborativas também nos convidam a um protagonismo compartilhado entre artista e público, aluno e professor, indivíduo e coletivo.

A partir do século XX novas ferramentas dentro do processo de formação musical começam a ser mais bem estruturadas e desenvolvidas. A ideia do aprendizado da música como experiência, enfatizando a importância do movimento corporal e do canto na aprendizagem percorreram alguns métodos de ensino musical de educadores e pesquisadores a exemplo de Émile-Jaques Dalcroze (1850-1950) e Carl Orff (1895-1982).

A escuta, afetividade e ecologia sonora ganharam a atenção de Edgar Willems (1890 - 1978), Murray Schafer (1933 -) e trouxeram novos parâmetros para o ensino e pesquisa em música.

Dentre as ferramentas criativas, a prática de improvisação musical é privilegiada e novas possibilidades de atuação em contextos formais e não formais de ensino surgem. Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) foi um grande entusiasta da improvisação como ferramenta do trabalho pedagógico-musical, propôs uma renovação e reformulação do ensino da música,



apontando que o humano deveria ser o objetivo da educação musical. Para o autor, a improvisação seria um meio para reflexão e exercício de uma nova estética musical: “Um dos principais pontos seria uma visão de mundo em que ‘tudo flui’. Tudo o que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da consciência, torna-se contraproducente” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 46).

Fazer música sob esta perspectiva se torna um meio de ampliar a percepção e a consciência, potencializando a possível superação de preconceitos como pensamentos dualistas e posturas individualistas presentes nas sociedades contemporâneas (BRITO, 2001, p. 26).

Buscando aprofundar reflexões dentro da área da educação musical que utilizam a criação e a improvisação como principais ferramentas, essa pesquisa versa o olhar e a escuta para o Canto Circular (Circle Song), uma prática contemporânea de improvisação musical que utiliza o canto e sons corporais como principais recursos e que, na experiência brasileira, estimula a inclusão, a escuta, a relação e o cuidado com o outro na improvisação musical coletiva. As reflexões encontradas aqui são parte da pesquisa de Mestrado da autora em Música e Educação pela ECA-USP.

2. Canto Circular

O Canto Circular é mais comumente definido como um círculo de improvisação vocal realizada em grupos de diferentes tamanhos, em que um membro ou parte do grupo canta improvisadamente uma curta frase musical em *loop* contínuo. Sobre essa frase, outros *loops* se sobrepõem resultando em uma pequena polifonia. Guiado por um facilitador começa-se a cantar improvisadamente em solo, geralmente no meio do círculo e, após o fim deste solo, retorna-se ao coro das outras vozes. No Brasil, esta prática apresenta outras configurações possíveis: alternância de regência, grupos improvisando simultaneamente, diálogos sonoros entre grupos com regências simultâneas. As variações e possíveis jogos são pautados na improvisação utilizando vozes e, muitas vezes, também percussão corporal.

O termo Canto Circular é a tradução do termo em inglês *Circle Song* ou *Circle Singing* que surgiu nas últimas décadas, a partir do trabalho artístico e pedagógico do cantor norte-americano Bobby McFerrin e seus colaboradores. Na experiência brasileira, essa prática é reformulada e atualizada a partir de nomes importantes da improvisação da percussão corporal/vocal da cidade de São Paulo: Stenio Mendes, Fernando Barba e o Música do Círculo.



Stenio Mendes é músico, compositor, arte-pedagogo, desenvolvendo a percussão corporal e olhando para o desempenho criativo dos sons e impulsos musicais. Utiliza a voz para a experimentação e criação de paisagens sonoras. Em sua atuação como educador e regente, cria texturas melódicas e harmônicas a partir de jogos de improvisação e manossolfa¹, explorando diferentes timbres da voz e do corpo, a escuta e a relação entre os cantores/alunos.

Fernando Barba é fundador e diretor musical do grupo de percussão corporal Barbatuques e há anos desenvolve uma metodologia própria de ensino e disseminação da percussão corporal, através de cursos e *workshops* pelo Brasil e pelo mundo. É compositor, educador e desenvolveu jogos para estimular a criação e improvisação musical em grupo, priorizando sons do corpo e uma grande diversidade rítmica. Alguns desses jogos encontram similaridade no Canto Circular, como a criação de *loops* individuais e de naipes, alternância de *loops*, escuta e exploração coletiva de sons criados por um facilitador e a regência no improvisado.

Stenio Mendes e Fernando Barba, em seus cursos, estimularam e inspiraram muitos músicos e educadores, dentre os quais, os integrantes do Música do Círculo.

O Música do Círculo é um projeto de Zuza Gonçalves, Pedro Consorte e Ronaldo Crispim que agrega às influências da percussão corporal, de cantos circulares e de jogos criativos de corpo e voz a ideia de fazer música para a cooperação, a escuta, a expressão e a conexão humana. Promovem o encontro mensal chamado Fritura Livre², dois retiros anuais e diversos projetos como educadores e facilitadores de processos coletivos. Zuza Gonçalves é também professor no *workshop* anual de Circle Songs (Canto Circular) de Bobby McFerrin no Instituto Omega (NY - EUA) e, juntamente com Pedro Consorte e Ronaldo Crispim, contribui para a disseminação e desenvolvimento do Canto Circular no Brasil e no mundo. Sobretudo, os integrantes do Música do Círculo utilizam esta prática como ferramenta de improvisação musical coletiva associada à prática de valores humanos.

Para estes músicos e educadores, a improvisação vocal é uma das ferramentas utilizadas para o fazer musical coletivo. Na prática de Canto Circular desenvolvida a partir de suas referências, a voz e o corpo tornam-se possibilidades de expressão sonora e revelam o potencial criativo e humano.

3. Voz, Corpo e Escuta

Considerar a improvisação em grupo é considerar um espaço para experimentalismos ora conhecidos, ora desconhecidos. Se o próprio ato de cantar é um exercício constante do



ouvido atento ao próprio som e ao ambiente, aqui a voz em primazia é escuta, é ouvir-se em resposta incluindo o outro.

O corpo torna-se receptáculo e propulsor de percepções e sensações, um colocar-se no mundo, através da emissão vocal e da performance onde acontece a concretização da “presença” (ZUMTHOR, 1997, p. 62-87).

Em determinadas experiências musicais, a voz encontra lugar para ser pura revelação de unicidade, de revelação e relação. Uma voz que é um convite à escuta, à troca, ao criar, é movimento e motor de processos criativos. É uma vocalidade que se dá no tempo e revela um acontecimento único dentro de uma condição de relação. A voz revela-se equivalente àquilo que uma pessoa possui de mais oculto e mais verdadeiro (CAVARERO, 2011, p. 18-19), uma espécie de núcleo invisível, mas imediatamente perceptível, da unicidade:

Não se trata, porém, de um tesouro inatingível, de uma essência inefável e, muito menos, de uma espécie de núcleo secreto do eu, mas sim de uma vitalidade profunda do ser único que goza da sua auto revelação por meio da emissão da voz. Tal revelação procede justamente de dentro para fora, avançando no ar em círculos concêntricos na direção do ouvido alheio. Mesmo do simples ponto de vista fisiológico, ela implica uma relação. Inserido no círculo de relações da emissão vocálica que se difunde para o exterior, o ouvido alheio é, de fato, capaz de perceber todo o prazer que essa voz põe na existência: na existência como voz. O prazer de dar uma forma própria às ondas sonoras faz parte da auto revelação vocálica. A emissão é gozo vital, sopro acusticamente perceptível, no qual o próprio modela o som revelando-se como único (CAVARERO, 2011, p. 19).

A voz em si possui múltiplos simbolismos, pessoais e mitológicos. É uma forma arquetipal e nos remete ao sentimento de sociabilidade. A linguagem está ligada à voz, mas a voz está para além da linguagem. Voz implica ouvido, ouvir (ZUMTHOR, 1997, p. 85-87).

Norval Baitello (2008), em seu texto “A cultura do ouvir” resgata a necessidade de uma nova cultura do ouvir, bem como uma outra temporalidade, “um tempo do fluxo” (BAITELLO, 2008, p. 21) que estaria conectada a um “novo desenvolvimento da percepção humana para as relações profundas, para os nexos profundos, para os sentidos e para o sentir” (BAITELLO, 2008, p. 22). Aqui, um outro tempo é o tempo vivenciado pelo corpo e pela mente.

O desenvolvimento do ouvir, numa disponibilidade de vivenciar de forma mais próxima as próprias relações humanas, possibilita em arte uma experiência mais profunda e compartilhada do que chamamos de presença. Ouvir é um primeiro ato de estar presente em corpo, mente e espírito. Um esforço é gerido no ato de se tornar presente, disponível, até o ponto de poder ser capturado por uma experiência de abertura, receptividade e arrebatamento. A experiência musical assim nos captura em nossa própria sensorialidade.



Quando compartilhada esta atenção com o outro e com o espaço, podemos falar de presença em relação, um coletivo de instantes compartilhados entre quem faz música.

Um tipo de pensar individual e coletivo, atuando em presença de corpo, voz e escuta acontece em diferentes níveis no Canto Coletivo. Observando-se a prática corpóreo-vocal no Fritura Livre³, pessoas em diferentes fases de apropriação da linguagem do canto improvisado são estimuladas por um facilitador⁴ a criar *loops*, a movimentar-se ritmicamente, a percutir o corpo, improvisar vocalmente, explorando diferentes sons e timbres. Durante os jogos de improvisação e criação musical, processos cognitivo-afetivos podem acontecer, levando a aprendizados que passam pelo confiar no grupo, estar presente, dar suporte, sustentar uma sonoridade para o improvisado do outro, escutar e criar. Essas são algumas escolhas que, por si só, agem ativamente na participação e construção de um campo sonoro coletivo inclusivo.

O conhecimento que se dá através do corpo e da escuta é um tema já percorrido dentro da educação musical.

Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), percebendo a dificuldade de seus alunos em entoar com fluência rítmica trechos melódicos, iniciou sua pesquisa em movimentos corporais rítmicos, espacialidade, expressão e escuta. Para ele o “conhecimento necessita ser afastado de seu caráter usual de experiência puramente intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo e em sua experiência vivida” (FONTERRADA, 2008, p. 135).

Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Dalcroze e via o corpo como o lugar da sensorialidade auditiva e como base de toda experiência musical. Para ele, a partir da escuta o indivíduo poderia se libertar de sistemas e aceitar experimentar diferentes tipos de organizações sonoras, timbres, escalas, microtons e abrir-se à experiência sensorial auditiva, qualidade afetiva e sensível do som (FONTERRADA, 2008 p. 143).

Murray Schafer (1933-) desenvolveu intensa pesquisa voltado ao universo sonoro em suas diferentes paisagens - rural, industrial, urbana - propagando a ideia de ecologia sonora e qualidade de escuta. Possibilitou uma ampliação do conceito do que é música.

Carl Orff (1895-1982) desenvolveu uma proposta pedagógica a partir do movimento e da improvisação. Jogos com *ostinatti*, eco (ouvir e repetir), perguntas e respostas rítmico-melódicas e o ensino de ritmos e pequenas melodias faziam parte de seu método.

Para estes quatro músicos e pesquisadores a ideia do corpo como instrumento musical começa a aparecer, bem como a criação musical em grupo.

A partir de meados do século XX a experimentação sonora e o florescimento da música contemporânea estimulam a criação, a improvisação e a atenção para a experiência musical que se dá através do corpo.



Para Koellreutter, “o processo de conscientização se dá no corpo integrado. (...) Para isso, é preciso uma efetiva interação com o fazer musical, pela integração de corpo e mente, prática e teoria, intuição e razão” (BRITO, 2015, p. 96).

No contexto da improvisação musical do Canto Circular o corpo e a voz são lugares de criação e de potencialidade criativa onde a consciência pode ser integrada. A música passa a ser um campo de experimentação sonora corporal, de sensações, de percepção auditiva. A sensibilidade atua em conexão com ideias musicais, de criação, organização sonora, de escuta e interação com o outro. O fazer musical coletivo é potencializado pela inclusão, experimentação e sentido de unicidade.

Dinâmicas e fluxos presentes na improvisação, com alternâncias entre transição e estabilidade (COSTA, 2014, p. 61), conferem permeabilidade a jogos musicais - como o Canto Circular - onde a criatividade e a ludicidade são meios para que o pensamento musical espontâneo se manifeste.

4. Conclusão

Este artigo é parte de uma pesquisa em construção e se propôs a refletir acerca da prática do Canto Circular no Brasil e suas contribuições dentro da área da educação musical e humana.

Nesta prática, a voz tem possibilidade de se revelar em sua unicidade, corpos soam, conectam-se e se potencializam pela escuta, jogos de criação e improvisação sonora coletiva. Na experiência do encontro Fritura Livre, observa-se um contexto de acolhimento, conexão, inclusão e experimentalismo que pode contribuir para uma educação musical não formal calcada em valores humanos e na criatividade em música.

Como prática, o Canto Circular no Brasil prioriza a movimentação corporal, o senso rítmico, a voz e processos criativos de criação e improvisação coletiva associados ao sentimento de comunidade e de coletivo, revelando-se como uma ferramenta generosa de experimentação e renovação do pensar, educar e fazer musical na contemporaneidade.

Referências

BAITELLO, Norval. *A cultura do ouvir*. Seminários Especiais de Rádio e Áudio - Arte da Escuta - ECO. 1997. Disponível em <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/ouvir.pdf>>. Acesso em: 14.jan.2018.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.



_____. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis; Edusp 2015.

CAVARERO, Adriana. *Vozes Plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. 176f. Tese (Doutorado em Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005/2008.

KOELLREUTTER, H. J. *A procura de um mundo sem "vis-à-vis": reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental*. São Paulo: Novas Metas, 1984.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

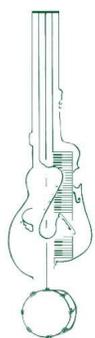
_____. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

ZUCKERKANDL, V. *Man the Musician*. Princeton, EUA: Princeton University Press, 1976.

ZUMTHOR, P. *Performance, Recepção e Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, 2ª edição.

Notas

1. Manossolfa é uma forma gestual com as mãos para indicar as funções melódicas e alturas de intervalos musicais.
2. Fritura Livre é um encontro mensal surgido em 2013 com a proposta de ser um encontro aberto de música marcado pela improvisação e pela inclusão, num espaço público de São Paulo. Baseado em jogos de improvisação vocal e corporal em roda, canto circular e percussão corporal, acontece geralmente na Praça Victor Civita, em Pinheiros - São Paulo.
3. A autora esteve como pesquisadora-participante do encontro Fritura Livre, realizado na praça Victor Civita - bairro de Pinheiro, São Paulo nos meses de janeiro, fevereiro, abril, agosto, setembro de 2017, janeiro e fevereiro de 2018. Como parte da pesquisa em andamento, entrevistou facilitadores e participantes do encontro.
4. A figura do facilitador no Canto Circular é a de um regente que guia e propõe os jogos de improvisação. No Fritura Livre a figura do facilitador é alternada entre Pedro Consorte, Zuza Gonçalves e Ronaldo Crispim. Algumas vezes, os três estão juntos no papel de facilitador/regente, outras convidam algum participante com mais familiaridade na regência de improvisação musical para este papel.



Da teoria à prática: um olhar sobre as vivências em um estágio supervisionado

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Formação de professores

*Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
moisesbschagas@gmail.com*

Resumo: Este trabalho pretende relatar e discutir sobre duas oficinas desenvolvidas na disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical*. A primeira consistiu na realização de uma prática musical em grupo e a segunda na realização de uma atividade de interação entre os alunos estagiários e os profissionais atuantes da rede pública, bem como estudantes de pedagogia em geral. Junto a isso, o trabalho busca analisar e levantar questões pertinentes como: a importância do olhar atento a situações reais do cotidiano da sala, a importância da troca de saberes entre os estagiários e os profissionais já atuantes e a importância dessas práticas para uma formação mais completa do educador musical, visto que, com a prática do estágio, os graduandos passam a assumir o papel do professor em situações reais do cotidiano do ensino e aprendizagem, ou seja, uma atividade que se aproxima ao máximo de sua futura profissão.

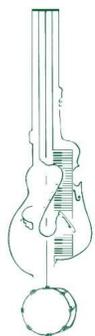
Palavras-chave: Estágio supervisionado. Educação musical. Formação de professores.

1. Introdução

Desde o início da graduação em Licenciatura em Música, estudamos temas relacionados a: metodologias de ensino, didáticas, práticas sociais, conteúdos e objetivos de aulas, dentre muitos outros tópicos entendidos como necessários para a formação do educador musical. Porém, em alguns casos, por falta de oportunidade ou outras circunstâncias, todo esse conhecimento adquirido pelos alunos só pode ser posto à prova durante a disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical*, onde os estagiários passam a ter a oportunidade de experimentar e vivenciar situações reais do cotidiano de um professor, a partir das regências aplicadas nas atividades propostas pela disciplina.

O estágio consiste em uma disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da UFSCar, que tem, como um de seus objetivos, a participação ativa dos alunos em situações reais de ensino e aprendizagem, podendo assim pôr em prática o que aprenderam durante o curso e vivenciar como realmente ocorre o funcionamento do sistema educacional. A proposta inicial do estágio é que os alunos possam ofertar aulas e/ou oficinas em determinada entidade de ensino, podendo ser escolas de música, bem como projetos sociais ou escolas regulares.

Partindo deste contexto, o presente relato busca apontar e discutir experiências vividas na disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical* do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, bem como levantar questões pertinentes sobre a importância desta prática para a formação inicial dos educadores.



Tendo como objeto de estudo do presente trabalho a disciplina de estágio, passamos agora a relatar como se deu o desenvolvimento da mesma. Iniciamos relatando que a disciplina acabou sendo dividida em duas etapas: na primeira, cada estagiário teve a função de elaborar suas próprias oficinas musicais individuais e em um segundo momento desenvolvê-las nas instituições de ensino que atendessem as exigências estabelecidas pelo Departamento de Metodologia e Ensino da UFSCar - DME. Vale ressaltar que, no presente trabalho, a referida oficina que foi intitulada como *Prática instrumental: releituras, criação e execução*, foi desenvolvida junto aos alunos de uma escola livre de música na cidade de Ribeirão Preto, como será relatado posteriormente. A segunda etapa do estágio consistiu em uma atividade de interação dos alunos estagiários com profissionais atuantes da rede pública, bem como estudantes de pedagogia em geral. Essa atividade foi construída e pensada pelos próprios estagiários em conjunto com a professora-orientadora, cujo objetivo foi que os alunos da disciplina de estágio pudessem desenvolver e realizar oficinas musicais que de alguma forma contribuíssem para a prática cotidiana dos profissionais da rede pública e também dos estudantes de pedagogia. Porém, se tratando de um *Intercâmbio Educação Musical e Pedagogia*, como foi intitulada a atividade, coube também como parte do trabalho estimular discussões entre os participantes das oficinas, para com isso, poder obter *feedbacks* reais dos profissionais da rede pública e dos estudantes de pedagogia sobre as propostas oferecidas, tecendo um olhar sobre o quão eficazes podem ou não ser, aplicáveis ou não no cotidiano escolar, visto que os mesmos estão inseridos no dia a dia do sistema educacional e podem obter uma visão mais aprofundada da realidade das escolas públicas.

Com isso, os alunos inscritos na disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical* puderam adquirir experiência docente, sendo regentes de atividades musicais e condutores do evento, organizado exatamente com esse objetivo: trazer vivências relacionadas à prática docente para os alunos do curso de Educação Musical. Nesse contexto, tivemos a oportunidade inédita de conduzir atividades e discussões com profissionais e estudantes de pedagogia, atuantes em sua área.

2. Prática instrumental: releituras, criação e execução

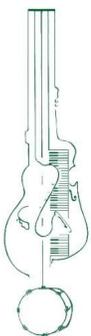
A oficina *Prática Instrumental: releituras, criação e execução*, foi desenvolvida na escola de música *Novo Som*, situada na cidade de Ribeirão Preto, e teve duração de dez encontros. A oficina consistiu em proporcionar aos alunos participantes vivências musicais referentes a práticas com bandas. Um dos objetivos era que os alunos pudessem vivenciar experiências em conjunto e entender o funcionamento de cada instrumento na prática musical.



Para tanto, a oficina foi pensada de maneira que os próprios alunos pudessem escolher as peças a serem executadas, através de diretrizes do professor-orientador. Vale ressaltar que foi previamente estipulado que poderiam eleger cinco peças a serem trabalhadas durante o período da oficina.

Com as peças escolhidas partimos para a formação das bandas, onde coube ao professor esta organização. Ao todo foram onze participantes na oficina, onde três eram cantores, quatro guitarristas, um baixista, um tecladista e dois bateristas. A organização das bandas buscou uma formação que contemplasse o maior número de participantes por banda, bem como uma divisão igualitária das vezes em que cada um participaria das atividades. Obviamente os bateristas, tecladista e baixista tiveram uma participação maior, devido ao pequeno número dos referidos instrumentistas. Com as bandas formadas, deu-se início à maratona de ensaios. Vale ressaltar que nos ensaios houve grandes trocas de experiências sociais e musicais, bem como uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e também do professor, visto que cada aluno possuía uma bagagem e uma experiência musical distintas, o que fez com que a dinâmica fluísse de maneira rica.

Neste contexto, abrimos espaço para um olhar atento sobre processos educativos que puderam ocorrer durante a oficina. Sobre isso Dutra destaca que “de todas as práticas sociais decorrem processos educativos, sejam práticas no interior de comunidades, sejam em grupos considerados desqualificados, sejam em espaços institucionalizados ou não, escolares ou não”. (DUTRA, 2014, p.25). Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento não é unilateralmente transmitido por alguém, mas sim construído nas relações humanas, nas vivências e nas trocas de experiências. Nesta linha de raciocínio Freire ressalta que “já agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1994, p. 39) Sendo assim, observamos que houve uma troca de saberes musicais e extramusicais entre os participantes, cabendo ao professor a condução dessas trocas de maneira que todos, independente de classe social, idade ou até mesmo experiência musical, pudessem contribuir com o crescimento do todo e conseqüentemente do aperfeiçoamento de cada execução musical proposta. Portanto, observamos com essa inserção que o educador deve possuir esse olhar atento sobre os possíveis processos educativos que surgem durante atividades em grupos e conseqüentemente saber tirar proveito desses fatores, tornando a aprendizagem mais rica e dinâmica.



3. Intercâmbio Educação Musical e Pedagogia

Já em um segundo momento da disciplina de *Estágio Supervisionado* aconteceu o *Intercâmbio Educação Musical e Pedagogia*, que, como relatado anteriormente, teve como objetivo a realização de uma atividade em que os alunos da disciplina de estágio pudessem desenvolver e realizar oficinas musicais que de alguma forma contribuíssem para a prática cotidiana dos profissionais da rede pública e também dos estudantes de pedagogia. O intercâmbio foi realizado no período de três dias, onde cada dia possuía uma temática específica para as oficinas, sendo no primeiro dia o tema referente à “Escuta Ativa”, no segundo dia “Brincadeiras Musicais” e no terceiro dia “Criação Musical”.

A dinâmica do intercâmbio ocorreu da seguinte maneira: os estagiários foram divididos em três grupos e cada grupo foi designado e responsável por elaborar oficinas referentes a uma das três temáticas relatadas anteriormente. Vale ressaltar que o relato a seguir é referente à oficina de “Brincadeiras Musicais”, a qual foi designada ao grupo em que o autor deste trabalho estava inserido. Tendo a temática central estabelecida, o grupo optou por elaborar oficinas que contemplassem atividades rítmicas. As atividades foram intrinsecamente fundamentadas nos aspectos rítmicos, podendo, deste modo, destacar a sua importância pois, além de ser um dos componentes musicais, o ritmo também está presente em atividades corriqueiras do dia a dia. Segundo Dalcroze, o ritmo não fundamenta somente a música, mas é a base para toda a arte, a verdadeira expressão da vida, sendo a música uma arte com caráter rítmico por excelência (PICCHIA; PEREIRA; ROCHA, 2013, p. 75). Ao todo foram elaboradas cinco dinâmicas, das quais cada integrante do grupo ficaria responsável por uma.

Baseado no perfil do público-alvo, que era composto em sua maioria por professores da rede pública, o grupo decidiu buscar por atividades musicais de fácil execução, com temas simples e com pouco e/ou nenhum uso de materiais externos, utilizando-nos apenas dos sons corporais e de objetos encontrados à nossa volta, como carteiras, paredes e cadeiras, por exemplo. Porém, mesmo na simplicidade das vivências, buscamos possibilitar que outros tópicos da educação fossem trabalhados, como por exemplo: a prática social, o trabalho em grupo, a coordenação motora, a cognição etc.

Em uma perspectiva mais ampla, podemos perceber que durante as oficinas alguns conceitos definidos previamente precisaram ser adaptados no decorrer de sua execução. Mesmo os conteúdos sendo elaborados visando o perfil dos participantes do intercâmbio, a falta de experiência de alguns estagiários foi um dos fatores para que isso ocorresse, porém nada que comprometesse a oficina. Pelo contrário, o intuito do projeto era realmente a



experimentação, principalmente daqueles que não tinham tanta afinidade com a posição de professor.

Como relatado anteriormente, um dos objetivos do intercâmbio também era a troca de saberes e aprendizados entre os que propuseram as oficinas e o público-alvo. Neste contexto, ao final, com a conclusão das cinco oficinas, acabamos por trazer como tema de discussão a palavra “motivação”. Estender essa reflexão aos professores da rede pública e pedagogos em geral proporcionou mais uma forma de enxergar nossa performance frente a uma sala de aula. Trouxemos a discussão a fim de possibilitar também que os próprios profissionais atuantes na rede pública realizassem *feedbacks* sobre a atuação das atividades. Nessa perspectiva, a reflexão desencadeou na questão referente à necessidade constante de motivar os alunos a participarem de uma atividade proposta, desconstruindo um hábito encontrado nas escolas atualmente, o qual passa a sensação da “obrigatoriedade” em todas as propostas de execução de estudos e atividades em sala de aula.

Ainda refletindo sobre a prática da oficina, acreditamos que o estágio é uma ferramenta indispensável para a formação de educadores. Nele, o estudante estagiário passa a realizar uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos até o momento e os articula com as situações encontradas no dia a dia da prática docente. Nesta linha de raciocínio, Pacheco (1995) aponta que essa articulação se distingue de certa forma da teoria, pela razão de obter elementos próprios de cada educador, que percorre caminhos de diferentes naturezas devido às inúmeras possibilidades de situações encontradas em um ambiente de aprendizagem. Toda experiência prática desemboca em saberes experienciais. Neste contexto, Tardif relata que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e nas práticas de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (TARDIF, LESSARD, LAHAYE. 1991, p. 39).

O Intercâmbio buscou também levantar questões pertinentes sobre alternativas de como trabalhar música no contexto escolar, discutindo conhecimentos importantes sobre tal prática. Neste contexto Silva relata que os professores devem:

Refletir sobre as funções da música e os objetivos da educação musical escolar; Ter contato com conceitos e possibilidades para o trabalho com a música em sala de aula, seja como uma disciplina ou como um recurso para auxiliar os conteúdos de outras disciplinas; Conhecer diversos conteúdos e procedimentos metodológicos para que a prática do fazer musical seja desenvolvida de forma mais criativa e menos treinada, a fim de contribuir com o desenvolvimento do próprio indivíduo; Conscientizar-se das possibilidades de disponibilização do conteúdo musical através de atividades de criação, execução e apreciação musical em diversos níveis, bem



como refletir sobre a importância de estabelecer um equilíbrio entre estas atividades, proporcionando vivências que permitam reflexões e elaborações acerca de materiais musicais diversos, preexistentes ou construídos pelos próprios alunos (SILVA, 2012, p. 3).

4. Considerações finais

Concluimos assim que é de fundamental importância que o aluno estagiário experimente, que seja proporcionada a ele a oportunidade para que faça simulações, para que participe de eventos, seja como atuante ou não, iniciando atividades docentes o quanto antes, ainda durante sua formação inicial para que, de tal modo, ele possa “se conhecer” e trabalhar as necessidades ou falhas que, sem essa experiência anterior, poderiam vir a ser descobertas somente em sua atuação já como profissional.

Concluimos também que o estágio é uma possibilidade de vivências inéditas na formação de educadores, mesmo naqueles com alguma experiência docente, possibilitando reflexões pertinentes acerca dessas experiências. Neste contexto Schon (2000 apud BEINEKE, 2007, p. 8) acredita que cada experiência passa a ser única e que em cada situação prática sempre nos deparamos com eventos inesperados e que, segundo o autor, esses eventos novos é que passam a potencializar o conhecimento prático do educador. Leticia Buchmann, em sua dissertação, resume de maneira clara esse processo:

[...] o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de professores de Música, caracterizado, sobretudo, pela inserção do licenciado na escola. Essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores. Além disso, amplia a possibilidade de discussão com seus colegas de curso e com o professor-orientador de estágio, multiplicando as oportunidades de fortalecer o processo formativo (BUCHMAN, 2008. p. 29).

Referências

BEINEKE, V; BELLOCHIO, C. *Encontros e desencontro na prática educativa: um estudo com estagiários de música da UDESC/SC e da UFM/RS*. ANPPOM: Unesp, 2007. Disponível em:

<http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_VBeineke_CRBellochio.pdf>. Acessado em: 17 de fev. 2017.

BUCHMANN, Leticia Tais. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Santa Maria, 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008.

DUTRA, Pedro Augusto. *Por uma educação Humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos*. São Carlos, 2003. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2004.



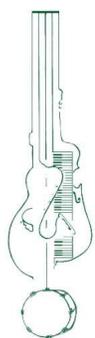
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 96 p.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1995.

PICCHIA, Juliana Miranda Martins Del; PEREIRA, Denise Perdigão; ROCHA, Raimundo Andrade. Émile Jaques Dalcroze: Fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*, Belo Horizonte, n° 12, p. 73-88, mai. 2013.

SILVA, W. *Música na educação básica: desafios e possibilidades de na formação de professores não especializados*. UEL. Edição n° 2, Vol. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/WANDER%20-%20MUSICA.pdf>>. Acessado em: 17 de fev. 2017.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*. Brasil, V. 1, n.4, p 215-233, 1991.



Descobrimos caminhos para a leitura e escrita musical

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Música na educação básica

Cíntia Cintra e Cintra
 Universidade Federal de São Carlos
 cintiacintra2@hotmail.com

Milena Leite Ribeiro Freiria
 Universidade Federal de São Carlos
 mifreiria@gmail.com

Resumo: Este trabalho trata da aplicação de uma sequência de atividades envolvendo leitura e escrita musical. O objetivo principal foi aplicar em três turmas de primeiro ano de uma escola municipal, no interior do estado de São Paulo, as propostas musicais contextualizadas e embasadas na teoria de Kodály, sendo um relato de experiência baseado nas constatações observadas. Ao relacionar atividades entre si, contextualizando-as a partir de material concreto, as crianças mostraram compreensão do sistema de representações com símbolos que possibilitam formas de registros musicais.

Palavras-chave: Educação musical. Leitura e escrita musical. Símbolos.

1. Introdução

A rede municipal de educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo oferece aos seus alunos desde 1993 um ensino pioneiro e diferenciado em relação aos demais municípios do mesmo estado quanto à educação musical. Desde essa data tem desenvolvido várias atividades e projetos com crianças da educação infantil, em princípio, estendendo para os alunos do ensino fundamental até o quinto ano.

Os educadores possuem formação específica de música e contam com uma coordenação para a formação continuada, que acontece semanalmente. Nesses encontros são feitos estudos, diagnósticos, análises e construção de propostas pedagógicas elaboradas pela equipe de docentes, orientada pela coordenação.

No início de 2015, nas reuniões de planejamento, um grupo de professores, do qual nós, autoras deste trabalho fizemos parte, ficou responsável por desenvolver uma sequência de atividades para que uma das propostas anteriormente estudadas, sobre os preceitos de Kodály, pudesse ser levada para a sala de aula de forma contextualizada, procurando relacionar as atividades entre si, proporcionando às crianças de quatro a oito anos a compreensão da leitura e da escrita como parte de um sistema de representações que traduzem o que até então era apenas vivenciado e compreendido na prática da vivência corpo, espaço e movimento.

O presente trabalho é resultado dessa sequência de atividades que se tornou um caderno intitulado “O menino e o marinheiro: suíte inspirada em Kodály”, com as reflexões



realizadas pelo grupo de estudos composto por seis professores de educação musical da rede municipal da Secretaria de Educação desta cidade.

Elaborado no planejamento 2015, sob a orientação das coordenadoras da equipe de educação musical, foram utilizadas como referências as formações vivenciadas nas Reuniões de Estudos Pedagógicos semanais (REP), envolvendo vivências de atividades com o método Kodály no ano de 2014, além de práticas de canto em grupo com o professor Rafael Andrade também em 2014, formação com a professora Lilia Rosa e pesquisa bibliográfica com os autores Deckert, Kodály, entre outros.

Ao aplicar a proposta pudemos desenvolver atividades que a complementaram de forma significativa, além de utilizarmos composições nossas para atender a necessidade de contextualização.

Alguns questionamentos envolveram as discussões do grupo no planejamento: por que uma criança que tem musicalização por tanto tempo, desde a educação infantil, e está tão bem preparada não lê partituras convencionais ao chegar ao quinto ano?

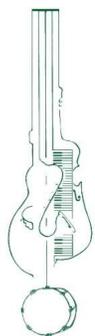
A partir desse questionamento o grupo conversou expondo a experiência de cada membro sobre a aprendizagem de seus alunos e levantou mais algumas questões, tais como: “As crianças serão capazes de ler partituras convencionais com apenas uma aula semanal, na qual outros conteúdos serão também trabalhados?”.

Foi solicitado pelas coordenadoras a este grupo construir uma proposta de atividades de forma a não tornar a aula descontextualizada. Levantou-se também a seguinte questão: “De que forma o método Kodály pode contribuir para que a leitura de partituras convencionais seja alcançada de forma lúdica e prazerosa?”.

1.1 Primeiras palavras

A proposta desta rede municipal com atividades envolvendo preceitos de Kodály já havia sido iniciada, porém foi considerado que a aplicação se dava de forma mecânica e desvinculava-se da construção de significados que efetivam a aprendizagem. As atividades aconteciam paralelamente a outras sequências didáticas, o que poderia levar o educador a parar o que estava em andamento para aplicar os conteúdos. Mateiro (2011, p. 9) diz que “conhecer o legado pedagógico implica entender as formas de pensar o ensino de música” e este grupo acreditou que contextualizar poderia maximizar a eficácia do trabalho e, conseqüentemente, os resultados.

Após o levantamento das questões principais, considerou-se necessário que além de contextualizar seria importante dar segmento ao conhecimento já adquirido pelas crianças



quanto à escuta ativa, leitura e escrita, sendo que ao final do quinto ano as crianças tocam com certa fluência, vivenciam um pouco de prática de grupo, mas não leem partituras convencionais, apenas gráficos, o que determina que se conheça a música para que se saiba qual é o ritmo.

Lima (2010) afirma que brincadeiras com cantigas levam ao desenvolvimento da rima, da melodia e do ritmo, que necessitam da mesma área a ser mobilizada no cérebro pelo ato de ler. Diz ainda que dar nome e significado a uma forma seja com o corpo, com a brincadeira ou com a cantiga é elemento formador da função simbólica. Tudo isso está ligado segundo a autora à ampliação da capacidade de trabalhar com símbolos, sendo condição para a assimilação dos processos de leitura e escrita.

Considerando que o professor de música tem um tempo restrito para trabalhar tantos conteúdos durante o ano letivo, por meio deste trabalho buscamos metodologias e recursos para incorporar a leitura musical no processo de musicalização, considerando as capacidades e necessidades das crianças. De acordo com Piaget (1971, p. 342), para a criança de quatro a sete anos o pensamento permanece imagístico, intuitivo e semi-reversível; ele diz também (1971, p. 175) que ao final desse período o símbolo aproxima-se cada vez mais da representação da realidade. Assim, utilizamos propostas de leitura e escrita não convencionais e a contação de histórias vinculada à proposta musical.

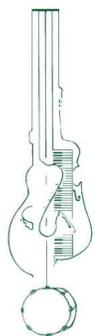
Dessa forma, a aprendizagem desse conteúdo não ocupou um espaço a mais nas aulas do educador musical e foi dada às crianças a oportunidade de, desde bem pequenas, vivenciar situações que demonstrem como registrar o que cantam ou tocam, além de tocar e cantar o que já foi escrito por alguém.

2. Nossa experiência

Após a elaboração em grupo da proposta “O menino e o marinheiro: suíte inspirada em Kodály” buscamos uma forma de desenvolver o trabalho com três turmas de primeiro ano com alunos de seis anos de uma escola municipal, nas quais estávamos presentes em parceria como professora de música e estagiária.

Pudemos elaborar os passos da proposta, observar as formas de compreensão das crianças, para então levantar dados, descobrir caminhos e reelaborar ações, construindo passo a passo de forma lúdica e significativa um emaranhado de acontecimentos que se relacionaram entre si.

Foi um trabalho cheio de surpresas sonoras, atitudes e descobertas de ambos os lados, educadoras e alunos.



A proposta se inicia com a história de um menino que gostaria de aprender a nadar e aconteceu em torno de uma linguagem cenográfica relacionando possibilidades visuais às possibilidades musicais, possibilidades semióticas ou simbólicas às possibilidades do pensamento iniciante quando a criança consegue lidar mentalmente com os símbolos que substituem as ações que os representam.

Foi definido um espaço cênico que compreendeu a reflexão necessária sobre a construção de um ambiente que pudesse ser encantador, enriquecendo a aprendizagem e ao mesmo tempo se contrapondo à exposição intensa das crianças aos meios contemporâneos que despertam a atenção como celulares, tablets, computadores e a televisão.

Para Urssi (2006), a cenografia não existe como um trabalho de arte autônomo, mas que se completa com a ação do ator encontrando o espectador. Compor um ambiente cheio de ludicidade e imaginação no qual cada pessoa é parte integrante de algo maior, ora atuando ora assistindo, proporcionou um diálogo entre o que se pode ver e o que se pode imaginar, entre o que se pode oferecer e o que se pode levar.

Propor a estética como produtora de cultura tornou possível o desenvolvimento de uma performance que contribuiu para que as crianças naquele instante determinado rompessem com o mundo cotidiano e digital, construindo sentidos e significados socioculturais a partir das artes em confluência entre si.

2.1 A contextualização

A história se inicia com a vontade de um menino de aprender a nadar e este pede ajuda a um marinheiro que passa. O pedido é feito com uma canção em terças menores tal como Kodály defende serem melhores compreendidas e entoadas pelas crianças. A resposta vem do marinheiro também em terças menores, no entanto incluindo a voz masculina de um professor convidado que apresenta e proporciona a compreensão e comparação entre as vozes graves e agudas.

As terças menores (Figuras 1 e 2) foram apresentadas a partir da escala de Dó maior cantada com manossolfa e assim o canto em terças também pôde ser realizado e compreendido.

O marinheiro diz que não pode ajudar ao menino, pois está indo pescar. O menino então espera, espera e enquanto espera muitas coisas acontecem... A história vai sendo contada, as atividades vão acontecendo e as cartelas vão sendo apresentadas, conforme exemplo das Figuras 1 e 2:



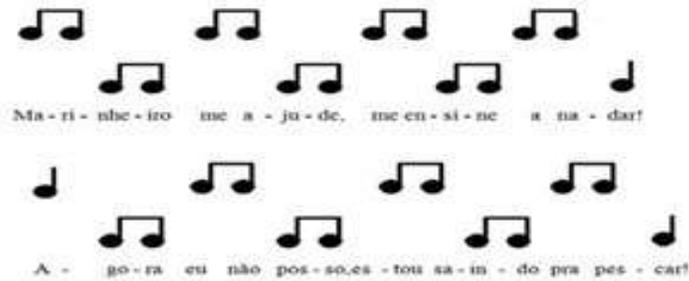


Figura 1: Partitura não convencional 1 – Cartela de figuras musicais



Figura 2: Partitura não convencional 2 – Cartelas para representar figuras rítmicas e intervalo melódico de terça menor

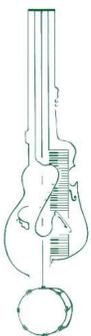
Ele sai para dar uma volta em sua bicicleta e após passear pela praia, passa por um riacho onde uma morena está se banhando, chega a uma cachoeira e experimenta as sonoridades de cada uma das diferentes águas que encontra.

As aulas aconteceram com quarenta e cinco minutos de duração em torno de um pano azul que era utilizado como referência de espaço e acontecimentos como, por exemplo, para movimentar como se fossem ora as ondas do mar, ora um riacho, ora uma cachoeira, em sincronia com sons realizados com a boca, paus de chuva, maracas, em uma brincadeira de roda, na qual o canto e a compreensão da letra da canção aconteciam simultaneamente.

Movimentos corporais foram vivenciados com brincadeiras criadas para cada uma das canções da história.

Aos poucos foram apresentados diversos timbres diferentes para que as crianças pudessem ouvir e reconhecer, ou ainda para que pudessem manipular e produzir sons juntamente com os parâmetros definidos em metas previamente estabelecidas. A flauta doce esteve presente em quase todas as aulas servindo de apoio para a afinação e também para desenvolvimento da escuta ativa. O violão também esteve presente na maioria das aulas proporcionando ao final de cada aula uma produção acústica em face dos acontecimentos daquele trecho da história, sendo realizada a performance musical e cenográfica que contempla essencialmente a prática de grupo.

Para que as crianças pudessem compreender a leitura e a escrita musical, apresentamos a cada aula uma forma não convencional de escrita daquilo que vivenciaram. Nas canções “A



maré encheu” e “Peixinhos do mar”, foram utilizadas cartelas com a sequência da dança de roda de onde as crianças se localizaram pelo espaço e montaram uma partitura dos movimentos do corpo em grupo. Na música “Peixe vivo” foram confeccionadas cartelas de peixes de tamanhos diferentes para representar diferentes figuras rítmicas. Na canção da sereia foram utilizadas cartelas de movimentos corporais individuais do passo da ciranda. E assim por diante.

Seguem alguns exemplos (Figuras 3 e 4) de escrita não convencional criados para as músicas “A maré encheu” e “Peixe vivo”.

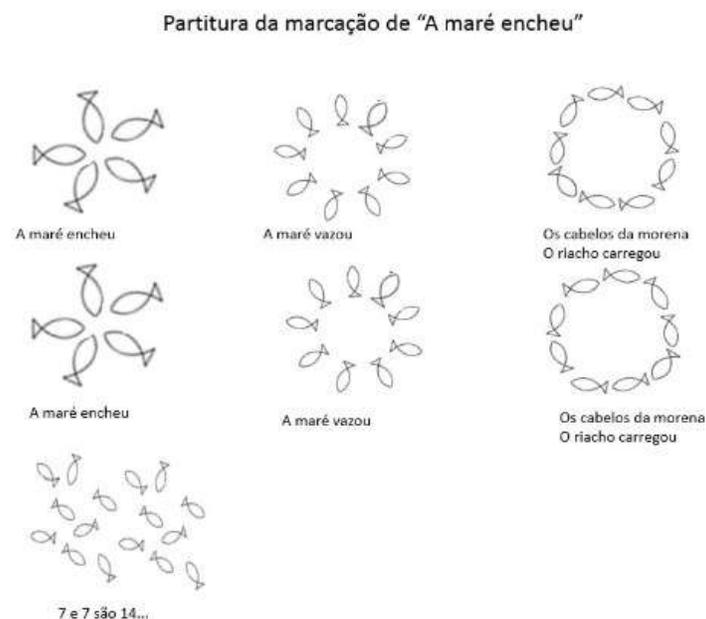
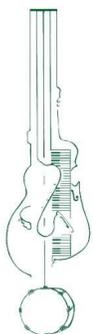


Figura 3: Partitura não convencional 3 – Cartela com sequência de movimentos para a dança de roda



Figura 4: Partitura não convencional 4 – Cartelas de tamanhos diferentes para representar figuras rítmicas



2.2 Repertório

O repertório escolhido foi relacionado aos fatos da história, preferencialmente com músicas do folclore brasileiro, com gravação de boa qualidade. Foram músicas cantadas, instrumentais, com fórmulas de compassos que se alteram de binário para ternário, com modulações de um tom para aquecimento vocal. Foram também selecionadas músicas de compositores e intérpretes renomados no universo infantil como Bia Bedran, Grupo Emcantar, Palavra Cantada, além da compositora Fernanda Carolina e composições de uma das autoras da história e também deste artigo. O repertório contou ainda com músicas eruditas de Telemann, Offenbach e Villa-Lobos.

2.3 As atividades

Foram realizadas atividades que contemplam as metas a serem atingidas para o primeiro ano do ensino fundamental, tais como propriedades do som, melodia, dinâmica, ritmo e andamento constantes no Referencial Curricular da Educação Musical da prefeitura local. Foram contempladas as metas já estabelecidas e também metas em processo de estudo e elaboração: improvisação, criação e grafia musical.

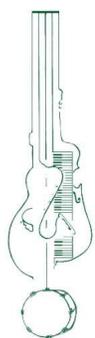
2.4 Retomada

No início de cada aula fazíamos uma retomada sobre o que aconteceu na aula anterior. No início questionávamos para conduzir a conversa de maneira lógica e organizada e para nossa surpresa eles se lembravam de forma detalhada de tudo. Mesmo assim realizamos esse momento rotineiro da aula até que chegou a tal ponto que bastava as crianças nos verem entrando na sala que já começavam a retomada.

3. Conclusões

O trabalho ganhou particularidades que ampliam a ideia original, pois, com a participação das crianças, acontecimentos foram acrescentados, personagens novos foram surgindo e conhecimentos que não foram inicialmente levantados pelo grupo original de educadores musicais, foram integrados a uma prática que deu personalidade ao trabalho como um todo e apropriação de significados referentes às necessidades das turmas.

O trabalho em sala de aula está sujeito a variáveis que devem ser consideradas para gerar significados, como nos aponta Deckert (2012):



Na sala de aula, não basta colocar em prática o que foi planejado. É preciso administrar variáveis, como a disponibilidade de recursos didáticos, a disciplina ou indisciplina da turma, a inserção de aprendizagem na rotina da escola e sua tradução em vivências significativas para o aluno e o professor naquele momento (DECKERT, 2012, p. 7).

Assim, procuramos reconhecer e considerar as novas trajetórias advindas dos acontecimentos que se deram naturalmente durante o processo juntamente com as crianças.

Consideramos significativos os resultados que lhes proporcionaram a compreensão inicial para a leitura e escrita musical. Acreditamos que após as experiências vivenciadas com este trabalho as crianças construíram conceitos que servirão de base para o aprendizado da escrita convencional. No entanto é importante ressaltar que a intenção não foi transformar as crianças envolvidas em leitores fluentes e sim oferecer-lhes a oportunidade de ter contato com a leitura e escrita musical e ainda saber que existem formas de fazê-lo.

Percebemos que ao utilizar figuras não convencionais, mas contextualizadas, as crianças desenvolveram a capacidade de fazer relações com a leitura e escrita. Tiveram que pensar e agir fazendo pausas, ritmos diferentes, movimentos corporais e espaciais, perceber e entoar notas com alturas diferentes, conforme a sequência de imagens que lhes foi apresentada.

Por compreenderem estas relações acreditamos que a escrita convencional será mais facilmente assimilada por estas crianças no decorrer de sua jornada de aprendizagens musicais.

Referências

DECKERT, Maria. *Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2012

LIMA, Elvira Sousa. *Neurociência e Aprendizagem*. Fundamentos para a Educação. Coleção Cotidiano na Sala de Aula. 2. Ed. São Paulo: Alia Comunicação e Cultura, 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

URSSI, Nelson José. *A Linguagem Cenográfica*. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.ia.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pesquisa/a_linguagem_cenografica.pdf>. Acesso em: abril de 2016.



Dez edições do *Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*: o estado do conhecimento sobre as publicações geradas pelas comunicações orais

Modalidade: Pesquisa concluída
Categoria: Formação de professores

Paulo Roberto Prado Constantino
 Centro Paula Souza / UNESP / Universidade Aberta de Portugal
 pconst2@gmail.com

Resumo: A pesquisa mapeia as produções científicas dispostas nos anais e resumos dos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp, apresentando um estado do conhecimento sobre as 10 edições realizadas entre 2008 e 2017. Por meio de pesquisa documental, de caráter bibliométrico, foi possível categorizar as produções em relação à instituição de origem, tipologia dos artigos e grandes eixos temáticos abordados, como uma contribuição para o mapeamento da produção acadêmica em música e educação musical no país.

Palavras-chave: EEMU. Produção científica. Estado do conhecimento.

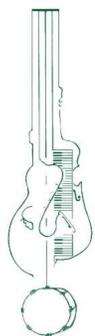
1. Introdução

O estudo apresenta um estado do conhecimento sobre o que vem sendo produzido e discutido no âmbito de um dos principais eventos de educação musical no país, o Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp [EEMU], tendo como fonte as publicações de anais e resumos das comunicações orais, da primeira edição em 2008 à última, em 2017, oferecendo um panorama sobre esta década de estudos científicos e debates.

De acordo com as informações dispostas pelas professoras coordenadoras das edições recentes, Adriana Mendes e Sílvia Nassif, sabe-se que

O evento surgiu como uma iniciativa dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Unicamp, foi crescendo, e hoje proporciona aos alunos de graduação, pós-graduação e professores envolvidos um amplo espaço de discussão e aprendizado. Já bem consagrado internamente no Departamento de Música e externamente no Estado de São Paulo, tem uma página no Facebook, onde as pessoas trocam informações ao longo do ano, sobre cursos, atividades e dicas para os alunos e professores, dando continuidade às discussões iniciadas no Encontro (EEMU, 2017, p. 9).

Realizar um estado do conhecimento, por meio de pesquisa documental de caráter bibliométrico, permite uma análise da “atividade científica ou técnica através de estudos quantitativos das publicações” (SANTOS, 2003, p. 29) e os indicadores bibliométricos sugeridos por Hayashi (2013) – autoria, distribuição temporal, temáticas, tipologia dos artigos – serviram para esta verificação quantitativa, sobre a qual diversos questionamentos puderam orientar a investigação: quais concepções de educação musical foram evidenciadas, ou ainda, quais temas prevaleceram e foram mais abordados e por quais razões.



2. Desenvolvimento

As pesquisas conhecidas por ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ possuem abordagem bibliográfico-documental e procuram verificar quais aspectos e dimensões são destacados ou privilegiados em certas épocas e contextos (FERREIRA, 2002), possibilitando um balanço da produção e pesquisa em uma determinada área (ROMANOWSKI; ENS, 2006) ou evento científico, como no presente caso dos EEMU.

Este tipo de pesquisa poderia, de acordo com as últimas autoras,

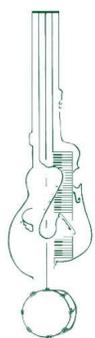
[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, [...] identificar aportes significativos, apontar as restrições do campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras [...] e reconhecer as contribuições de pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Ao examinar os cadernos de resumos e anais publicados em oito das edições dos Encontros¹, a busca pelos descritores ou palavras-chave nos permitiu delimitar as temáticas abordadas e orientar as buscas (SILVA et al., 2014) em um primeiro momento. Os resumos e as conclusões dos estudos foram os alvos seguintes nas fontes de dados disponíveis. Estes dados foram tratados por meio de planilhas geradas pelo *software* Microsoft Excel.

Quanto à organização das publicações, observou-se uma irregularidade editorial e formal entre os volumes: em 2008 e 2009 não houve chamada para submissão de trabalhos na íntegra, de 2011 a 2013 foram publicados apenas os resumos, com uma publicação única dos textos completos em 2010. Essa constatação vai se dissipando dos anos de 2014 em diante, quando os Anais adquirem coesão na formatação e a manutenção da publicação integral dos trabalhos aceitos.

Após 10 edições do evento, entre 2008 e 2017, contaram-se 218 comunicações orais, divididas anualmente conforme o quadro abaixo:

Ano do evento	Tema geral do evento	Número de textos comunicados oralmente
2008	Sem tema geral	Não ocorreu chamada para submissão de textos na íntegra
2009	O diálogo entre ensino, pesquisa e extensão na realidade dos cursos de Licenciatura em Música	Não ocorreu chamada para submissão de textos na íntegra
2010	A lei 11.769 e a nova realidade da Educação Musical no Brasil	11
2011	Diálogo entre espaços de aprendizagem musical e a universidade: da prática à reflexão	29
2012	Interculturalidade na educação musical	36
2013	A educação musical brasileira no contexto da América Latina: ampliando relações culturais	36
2014	Música na escola: um mundo de possibilidades	30

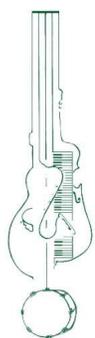


2015	Música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes	17
2016	Educação musical e tradições populares no Brasil	26
2017	Educação musical e inclusão: possibilidades e desafios	34
Total		218

Quadro 1: Número de trabalhos completos comunicados oralmente e publicados [resumo ou íntegra nos anais] por ano nos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp. Fonte: Anais e cadernos de resumos (EEMU 2010-2017).

A irregularidade no número de publicações e comunicações orais anuais sugere que a duração dos Encontros² e as possibilidades de extensão da programação e do próprio trabalho da Comissão Científica ditaram o número de trabalhos por ano. Marcadas estas quantidades, o passo seguinte foi delinear um estado do conhecimento das temáticas abarcadas nos textos, separadas por eixos temáticos mais amplos:

Eixos temáticos	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	Totais
Pedagogia da música e recursos didáticos para educação musical	4	3	1	5	5	5	4	3	30
Educação especial / Inclusão de alunos deficientes	10	1	1	0	1	1	1	1	16
Canto coral / Música vocal	1	1	2	1	1	5	3	0	14
Apreciação musical / Audições comentadas na Educação Musical	0	1	1	3	3	2	1	0	11
Inclusão social (por meio da EM)	3	0	0	1	5	0	0	1	10
Materiais / publicações/ livros didáticos de Música e/ou Educação Musical	1	1	0	0	0	2	4	1	9
TICs na educação musical / Softwares para EM	2	1	1	1	3	1	0	0	9
Iniciação científica/PIBID (em Música)	0	0	1	5	0	0	2	1	9
Ambientes alternativos / Terceiros ambientes para EM	0	1	0	0	0	3	4	0	8
Cultura popular ou tradicional na educação musical	0	3	2	0	1	0	1	0	7
Formação de professores	1	1	0	1	2	1	0	0	6
Bandas musicais / Fanfarras	1	0	1	1	1	0	2	0	6
Políticas públicas para a educação musical	0	1	0	0	0	1	1	1	4
Psicologia da música ou da educação musical	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Capoeira	0	0	1	1	2	0	0	0	4
Teorias (diversas) da educação musical	0	0	0	2	1	1	0	0	4
Ensino superior em música	1	0	1	0	2	0	0	0	4
Motivação (docente ou discente)	0	0	1	0	0	1	2	0	4
Terceira idade (música)	0	0	0	0	0	2	2	0	4
Criação / criatividade na educação musical	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Leitura musical	0	1	0	1	1	0	0	0	3
Performance musical	0	1	0	0	2	0	0	0	3



Cultura lúdica / brincadeiras / brinquedos na educação musical	0	1	0	0	2	0	0	0	3
Suzuki (Metodologia, Filosofia)	0	1	0	0	0	1	0	1	3
Dança e música	2	1	0	0	0	0	0	0	3
Percepção musical	1	1	0	0	0	0	0	1	3
Percussão corporal	1	0	0	1	1	0	0	0	3
Estágio supervisionado	0	0	0	1	0	0	2	0	3
Sexualidade, estudos de gênero e educação musical	2	0	1	0	0	0	0	0	3
História da música ou da educação musical	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Educação profissional em música	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Desenvolvimento cognitivo / psicomotor com ou por meio da EM	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Educação a distância em música	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Educação hospitalar (em música)	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Bebês (musicalização)	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Documentação e acervo musical	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Currículos (em Música)	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Pós-graduação em música	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Educação do campo ou quilombolas	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Saúde do músico/professor	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Clima escolar / convivência (ação ou participação da Música)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Música judaica (para a educação musical)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Meio ambiente e música	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Gêneros musicais	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Experiência musical	0	0	0	0	0	1	0	0	1

Quadro 2: Número de trabalhos comunicados e publicados por ano nos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp e totais nos eixos temáticos. Fonte: Cadernos de resumos e Anais dos eventos (EEMU 2010-2017).

A diversidade dos grandes temas abordados é digna de nota: música judaica, inclusão, iniciação científica. Da saúde do músico à educação quilombola, a pluralidade temática é a tônica do evento.

Os temas relacionados aos recursos didático-pedagógicos para a educação musical são os únicos que aparecem em todas as edições do EEMU e também os mais recorrentes [30 ou 14% do total de trabalhos]: ensino de instrumentos, pedagogias para a educação básica, estão entre os textos avaliados. O canto coral/música e a apreciação musical possuem uma presença perene, o que revela a preocupação dos pesquisadores e estudantes com estes objetos de estudo durante toda a década.

Outra constatação possível foi que certos eixos temáticos caros ao meio acadêmico, especialmente os ligados à educação musical como Currículos, Musicalização de Bebês, Formação de professores (PIRES; DALBEN, 2013) ou tradicionalmente constituídos como a



História da Música ou Etnomusicologia (TOMÁS, 2015), tiveram raras publicações nas edições do EEMU.

A sugestão temática do evento em 2017, “Educação musical e inclusão” (EEMU, 2017) atraiu um número inédito de trabalhos em um mesmo eixo [10], algo sem precedentes em anos anteriores. Abordando a educação especial e a inclusão de pessoas com deficiências, tal força demonstra-nos que, independentemente do tema geral escolhido para o evento, a educação especial está posta na ordem do dia, sobrepondo-se aos eixos comumente explorados como os de “recursos pedagógicos para a educação” ou “tecnologias de informação e comunicação” relacionados à música.

Quanto à tipologia, a leitura dos resumos, palavras-chave e textos na íntegra [quando disponíveis] permitiu a seguinte disposição:

Tipologia do artigo	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	Totais
Relatos de experiências educacionais	12	3	4	16	13	12	16	4	80
Pesquisas concluídas (graduação e pós-graduação)	9	9	6	9	15	14	14	3	79
Pesquisas em andamento (graduação e pós-graduação)	10	10	3	1	5	0	3	1	33
Ensaaios	3	4	3	4	3	3	3	3	26

Quadro 3: Tipologia dos artigos publicados nos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp. Fonte: Anais e cadernos de resumos (EEMU 2010-2017).

Os relatos de experiência em educação musical foram parte importante das publicações [80], o que reforça o caráter laboratorial do evento, ao disseminar práticas exitosas ou que possuam originalidade na área. As duas últimas edições [2017 e 2016] apontaram um aumento considerável nos trabalhos que são frutos de pesquisa em andamento, o que poderia ser avaliado sob duas perspectivas: 1) pela dificuldade em requisitar um grande número de submissões contendo pesquisas concluídas em nível de graduação ou pós-graduação, o que facultaria o aceite dos trabalhos em andamento; 2) pelo aumento no número de submissões resultantes de projetos de iniciação científica, tendência verificada nos últimos três anos, especialmente entre os projetos ainda não concluídos.

No ano de 2017 também foram apresentados dois textos introdutórios especialmente encomendados para o evento, além de três textos que fundamentaram os grupos de discussão. Eles são relacionados no quadro 3 entre os demais.



O passo seguinte foi verificar as instituições às quais os autores dos trabalhos publicados estavam ligados no momento da participação nos EEMU. Trabalhos com mais de um autor da mesma instituição receberam menção única no tratamento dos dados:

Nome/sigla da instituição	Número de citações
UNICAMP	66
UNESP, UFSCAR	18
USP	13
Centro Paula Souza	8
UFBA	6
Univali, UNASP	5
UFRJ, UEM, EMBAP, UFMG, Universidade de Sorocaba	4
UFPR, UNESPAR, UNIMEP	3
UFMS, UFT, UFRN	2
Mackenzie, UFU, UFES, CTI Renato Archer, Faculdade Campos Elíseos, UNIS, UFAC, UNIVERSO, REPEd, Banda Lira Itapireense, Prefeitura Municipal de Campinas, Claretiano, Salesiano, UNB, UFPA, UNIRB, IFAP, SEE Amapá, UECE, UFSJ, Universidade do Minho (Portugal), Escolas públicas (Chile), Faculdade de Artes do Paraná, Unidade de Educação Integral Vila Torres, Centro de Ensino Superior Juiz de Fora, Centro Universitário Metodista, Escola municipal Taufic Dumit, Universidade Vale do Rio Verde, Instituto Baccarelli, UFRGS, IFSP, PUC, IFPE, UNIMES, UNISAL	1
Sem filiação ou não informado ³	43

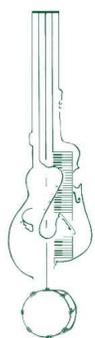
Quadro 4: Instituições representadas nas publicações dos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp. Fonte: Anais e cadernos de resumos (EEMU 2010-2017).

O quadro 4 apontou uma expressiva representatividade de participantes ou egressos da Universidade Estadual de Campinas, previsível pela natureza e proposta inicial dos Encontros – de congregar os alunos de licenciatura da instituição. Não obstante a representação das universidades e instituições públicas paulistas ocupar um lugar destacado [105, ou 48% dos trabalhos de 2010 a 2017], percebe-se a consolidação de uma vocação nacional descolada da região sudeste do país, com aportes dos Estados do Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte, Amapá, Acre e Ceará, por exemplo.

3. Considerações finais

O presente texto contribui, em primeiro, na produção de indicadores e conhecimentos acerca da situação da educação musical no Brasil, com ênfase no contexto da universidade pública.

Em momento de severa crise econômica e cortes na Educação brasileira, este tipo de estudo ajuda a justificar o delineamento das políticas públicas de graduação e pós-graduação, ao demonstrar a importância do evento e a demanda por sua continuidade no meio acadêmico-



científico, supondo os devidos investimentos e cuidados especiais pelos elaboradores das políticas de financiamento educacional para o ensino e a pesquisa.

Assinalar quais temas foram recorrentes nos EEMU permite identificar um recorte das preocupações dos pesquisadores e estudantes de música no período de uma década. A representação no evento de vários Estados apresenta uma contribuição para o avanço e divulgação do conhecimento na área: isto porque o estudo considerou apenas as publicações e não os demais participantes inscritos nestes anos de evento. Trata-se de um indicador importante, em um cenário ainda muito especializado e restrito.

Pela leitura dos textos e resumos publicados, identificou-se a falta de clareza, em alguns trabalhos, com relação aos pressupostos implícitos nas pesquisas ou ações relatadas e, por vezes, inconsistências ou contradições nas abordagens teórico-metodológicas. Eis uma oportunidade de formação, ficando a sugestão do prestígio junto aos participantes nas próximas edições do EEMU por meio de palestras e oficinas, por exemplo.

Quanto à realização da pesquisa, a dificuldade em reunir as informações sobre as primeiras edições foi um dos problemas encontrados, pois os impressos ou arquivos digitalizados não são encontrados nos bancos de dados da instituição⁴ ou coleções das bibliotecas. Isto se apresenta como uma oportunidade para os organizadores do EEMU reporem estas antigas documentações e disponibilizá-las, ampliando o acervo dos eventos.

Por fim, para auxiliar a consulta e a disponibilidade das próximas edições dos anais dos EEMU, sugere-se que as publicações: a) incluam sempre a indicação da filiação institucional dos autores em cabeçalhos de texto e índices remissivos; b) de todos os trabalhos sejam acompanhadas de suas respectivas palavras-chave e o texto na íntegra; c) sejam dispostas nos anais em ordem alfabética, pelo título ou pelo autor; d) incluam ao menos o título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira, para aumentar o alcance e circulação *online* das publicações.



Referências

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP: A lei 11.769 e a nova realidade da Educação Musical no Brasil, 03, 2010. Campinas. *Anais do III Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2010. 108p.

_____: diálogo entre espaços de aprendizagem musical e a universidade: da prática à reflexão, 04, 2011. Campinas. *Resumos do IV Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2011. 84p.

_____: interculturalidade na educação musical, 05, 2012. Campinas. *Resumos do V Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2012. 64p.

_____: a educação musical brasileira no contexto da América Latina: ampliando relações culturais, 06, 2013. Campinas. *Resumos do VI Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2013. 26p.

_____: música na escola: um mundo de possibilidades, 07, 2014. Campinas. *Anais do VII Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2014. 166p.

_____: música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes, 08, 2015. Campinas. *Anais do VIII Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2015. 97p.

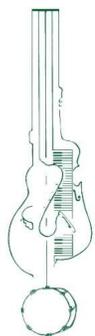
_____: educação musical e tradições populares no Brasil, 09, 2016. Campinas. *Anais do IX Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2016. 215p.

_____: educação musical e inclusão – possibilidades e desafios, 10, 2017. Campinas. *Anais do X Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2017. 264p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. *Filosofia e Educação*. v. 5, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8635396/3189>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da Abem*, v.21, n.30, p.103-118, jan./jun. 2013.



ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

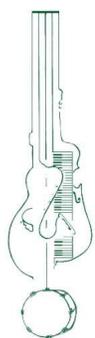
SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Produção científica: por que medir? o que medir? *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 22-38, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2087/2217>>. Acesso em 20 out. 2017.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; BARBOSA, Fabiana Marques, PEDRO, Luciana Guimarães; MUNIZ, Victor Carvalho. Estudo sobre o estado da arte de um programa de pós-graduação em Psicologia. *Psicologia em Revista*, v. 20, n. 2, p. 278-296, ago. 2014.

TOMÁS, Lia. *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)*. Série Pesquisa em Música no Brasil; v. 4. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

Notas

1. Nas duas primeiras edições do EEMU, em 2008 e 2009, não ocorreram comunicações orais de trabalhos ou modalidade semelhante, apenas a apresentação de painéis em formato pôster dos alunos da casa.
2. A duração dos EEMU variou entre 3 e 4 dias em suas edições.
3. Em 2012, a edição do livreto de resumos não registrou nenhuma filiação institucional nas 29 publicações.
4. Posto isto, cabe um agradecimento aos professores Adriana Mendes, Patrícia Kawaguchi, Ana Lia Della Torre e Glauber Resende, que colaboraram informando e cedendo gentilmente seus arquivos pessoais ao autor para a elaboração desta investigação. Sem eles, este estudo não seria possível.



**Diálogos difíceis:
o trabalho do músico em aulas de dança – parte 2 (visão das alunas)**

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Ensino especializado de música (graduações)

*Livia Carolina de Oliveira
Escola Pontuada
liviacarolina86@gmail.com*

*Jorge Luiz Schroeder
Unicamp
schroeder@unicamp.br*

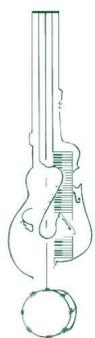
Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em andamento, que pretende investigar as variadas relações que se estabelecem entre os universos da música e da dança e seus respectivos atores (profissionais e estudantes). Aqui enfocaremos o suposto papel educativo da presença do músico em aulas de técnica de dança na formação da bailarinas e bailarinos. Em outro texto apresentamos a visão das professoras; neste refletiremos sobre a visão de alunas e ex-alunas do curso de dança da Unicamp que tiveram a experiência da formação técnica com a presença de músicos.

Palavras-chave: Música. Dança. Formação de bailarinas. Aulas de técnica de dança. Músicos de aula.

1. Palavras iniciais sobre a pesquisa

Seguindo o percurso de traçar um panorama mais amplo sobre as atividades educativas do que denominamos de “músicos de aulas de dança”, percurso este já iniciado numa dissertação de mestrado (SCHROEDER, 2000) e em vários trabalhos de Iniciação Científica e apresentações em eventos (dentre eles, OLIVEIRA; SCHROEDER, 2016, 2017), discutiremos neste texto as visões elaboradas por sete alunas (quatro atuais e três ex-alunas do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unicamp) sobre a presença dos músicos nas aulas de formação técnica em dança.

Em um texto anterior (OLIVEIRA; SCHROEDER, 2017) apresentamos uma reflexão sobre o ponto de vista das professoras de dança sobre o trabalho do músico de aulas nas suas próprias aulas¹, cotejando as entrevistas com as observações participantes efetuadas durante três anos e dois meses tocando nas aulas de técnica. Ali enfatizamos, entre outros pontos, um certo grau de cristalização na utilização da música, visto que, de acordo com as concepções das duas professoras entrevistadas, as aulas de técnica exigem uma participação mais contida e regulada (em outros termos: “menos criativa”) no que diz respeito ao campo musical: as músicas executadas precisam sustentar algumas características musicais específicas que, de um lado, atendem a necessidades específicas dos exercícios e movimentos propostos e, por outro, restringem em parte as possibilidades discursivas mais “livres” dos músicos participantes. Assim, tanto para as professoras quanto para os próprios músicos, a prioridade a



ser atendida pela música é exclusivamente aquela reivindicada pelos movimentos, o que limita bastante os impulsos criativos dos músicos em relação ao discurso musical utilizado.

Ao abordarmos, agora, a opinião de quatro alunas e três ex-alunas formadas no curso, pretendemos colocar em discussão não apenas as opiniões e percepções dessas entrevistadas, mas também (como fizemos com as professoras) as concepções do trabalho musical e da formação em dança que se deixa aflorar nas respostas, ora de forma mais explícita – quando as afirmações se referem diretamente aos assuntos abordados –, ora de forma mais implícita – quando as respostas deixam revelar alguns princípios mais gerais que constituem concepções de dança e de música, mesmo não sendo este o assunto da pergunta. Cabe ainda confirmar que todo esse material das entrevistas com as alunas e ex-alunas foi colocado em diálogo também com as observações participantes que registramos em diários de campo no período em que estivemos tocando nas aulas, procedimento igualmente realizado com as respostas das professoras antes entrevistadas.

2. Sobre as entrevistas

As entrevistas foram guiadas por cinco interesses pontuais assim designados: 1) se a entrevistada já havia tido algum contato com música ao vivo em aulas antes da graduação em dança na Unicamp; 2) opinião sobre a presença da música ao vivo nas aulas; 3) se haveria algo a ser modificado nas aulas com música ao vivo; 4) se a música ao vivo mudou algo nas respectivas atividades de dança; 5) espaço para quaisquer outras sugestões, opiniões ou reflexões a serem acrescentadas sobre o assunto.

Sobre o primeiro ponto. Presumindo antecipadamente um certo grau de raridade na presença de músicos em atividades de dança em geral fora da Unicamp, obtivemos algumas respostas instigantes, ora de confirmação e ora de contestação dessa nossa impressão inicial. Das seis respostas obtidas (uma das entrevistadas não respondeu a primeira questão) duas entrevistadas já haviam participado de aulas de balé clássico com a presença de pianistas ao vivo, caso mais frequente no mundo da formação em dança; uma outra mencionou a vivência em terreiros de umbanda e, por isso, afirmou sua familiaridade com a presença de músicos – neste caso a presença dos ogãs² no terreiro – antes da graduação. Outras três respostas foram negativas: essas três entrevistadas nunca haviam participado de aulas de dança com música ao vivo antes da graduação.

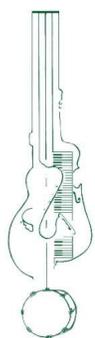
Notamos então que a presença de músicos ao vivo nas manifestações populares e a consequente familiarização das bailarinas com o músico ao vivo nas aulas técnicas de dança parece atualmente ser menos rara, visto que a divulgação das manifestações populares como



meios de expressão artística legítimas vão tornando gradualmente essas manifestações mais comuns como formas de iniciação nas várias artes (isto somado às oportunidades mais amplas de acesso ao nível universitário, pelo menos por um certo período recente). Esse fato certamente ajuda a amenizar o estranhamento inicial do contato de bailarinas e bailarinos com os músicos ao vivo nos primeiros anos do curso de graduação em dança. Por outro lado, vemos que a presença de músicos na formação escolarizada da dança (e aqui me refiro às instituições de ensino especializado de dança, tais como companhias, academias e escolas particulares de dança) continua rara, com a provável exceção de pianistas ao vivo em alguns cursos mais tradicionais de balé clássico, como comentado nas respostas. A formação em balé clássico parece continuar como uma das poucas atividades de formação em dança que de certa forma exigem a presença do musicista³.

Sobre o segundo ponto. Neste quesito todas as entrevistadas de certo modo enfatizaram alguns benefícios que a presença da música ao vivo proporcionou às aulas, mas também levantaram alguns pontos críticos. Para além das vantagens práticas, ou seja, para além de um papel mais funcional para a presença do músico nas aulas (que duas delas assinalaram: “quando não temos músicos ao vivo, muitas vezes perdemos muito tempo buscando música para determinado exercício e às vezes acabamos por realizá-los sem música”, Ex-aluna 1; “lembro das professoras falando o tempo que elas queriam e os músicos já mandavam...acho que a aula fluiu de outra maneira”, Ex-aluna 3), várias das entrevistadas acabaram por distinguir algumas diferenças entre o modo de participação dos músicos nas aulas do Daco⁴ e a participação de músicos em aulas fora da Unicamp. No Daco, segundo algumas entrevistadas, os músicos desafiam de algum modo a apropriação e a execução dos exercícios (“porque quando você dança com música ao vivo a prontidão corporal tem que ser mais rápida do que a música gravada”, Aluna 3). Uma das entrevistadas nomeou esta situação como “espaço do incerto” (“hoje vejo que o papel da música ao vivo nas aulas está muito além de variação de velocidade, está na construção de um conjunto em que tanto o aluno quanto o músico influenciam no que está sendo proposto”, Aluna 1; “agora, quando fui pra Unicamp era diferente porque tinha improvisado e a gente precisava ficar ligado porque não necessariamente a melodia era a mesma [nas repetições dos exercícios]” Ex-aluna 2).

Aqui vale uma explicação. A forma encontrada pelos músicos para satisfazer de modo mais efetivo as necessidades corporais impostas pelos exercícios foi o uso do recurso da improvisação. Como eles mesmos afirmaram mais de uma vez em conversas informais, “quase nunca a gente consegue encaixar uma música conhecida” nos exercícios propostos pelas professoras. Assim, o recurso da improvisação musical (ou, como um outro músico



denominou, “composição instantânea”) se mostrou mais frutífero no cotidiano das aulas por permitir maior flexibilidade de forma, de articulação, de densidade, de textura, de andamento, enfim, de organização discursiva, para que as músicas executadas acabem por se aproximar de uma certa lógica temporal, intencional e energética aplicada aos movimentos; que, por sua vez, são interpretadas e de certa forma “traduzidas” em música pelos músicos⁵). Enfim, a improvisação permite uma adaptação mais rápida da música à proposta dos movimentos.

Com referência às críticas, uma das entrevistadas levantou algumas dificuldades importantes: 1- sobre os improvisos dos músicos (“às vezes a parte rítmica não era tão clara como a gente esperava que fosse”, Ex-aluna 2); 2- sobre a presença de músicos estagiários nas aulas (“às vezes havia estagiários da música [projeto de Bolsa Auxílio Social financiado pelo Serviço de Apoio ao Estudante] que tocavam nas aulas, que achavam que estavam numa ‘canja’ e não tinham muita sensibilidade para tocar em uma aula de dança”, Ex-aluna 2); 3- sobre a interação entre músicos e professora de dança (“não era em todas as aulas que a gente conseguia [um resultado bom na execução dos exercícios de dança com a música], acho que principalmente porque não era em todas as aulas que as professoras tinham oportunidade de conversar com o músico para perceber isso”, Ex-aluna 2).

Aqui valem algumas explicações. Sobre os bolsistas, o projeto se iniciou em 2013 e, com o apoio do SAE, têm trazido alunas e alunos da graduação em música para aprenderem a tocar em aulas de dança, sob a supervisão dos músicos do Daco. São várias as dificuldades encontradas na realização desse projeto que não cabe explicitar aqui, contudo, ele está sendo aperfeiçoado a cada reedição anual. E sobre a maior interação entre músicos e professoras, os três músicos contratados do Daco foram unânimes em afirmar que ela realmente não ocorre, mas os prováveis motivos e consequências desse distanciamento serão assuntos para uma nova etapa da pesquisa.

Sobre o terceiro ponto. Neste quesito o foco principal de todas as respostas foi com relação à posição que a música e os músicos ocupam no Daco e, por consequência, na formação das novas turmas de bailarinas. Algumas entrevistadas confirmaram um problema já comentado no ponto anterior, que elas identificam como falta de interação maior entre os músicos e as professoras (“acho que gostaria que houvesse mais diálogo entre as duas práticas, a fim de construir as aulas juntos”, Aluna 2; “eu mudaria o diálogo, do fazer em si, do momento, da relação da dança e da música....principalmente da relação do professor, da professora ali no caso da aula, e do músico, [...] às vezes acho que a música está muito sujeita à dança....assim: ‘faz o que eu tô pedindo’, sabe?”, Aluna 4; “para alguns tipos de aula talvez



pudesse haver um diálogo maior entre os professores e os músicos para definirem melhor as características necessárias para cada exercício”, Ex-aluna 1).

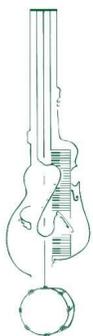
Outro aspecto abordado sobre a música no Departamento foi com relação à formação musical das alunas e alunos. Embora as alunas entrevistadas tenham se mostrado a favor da música ao vivo nas aulas, percebe-se um certo grau de insegurança quando o assunto é conhecimento musical (“Eu acho que mudaria o básico: os bailarinos deveriam ter mais conhecimento em música para conseguir conversar, não só conversar com o músico, mas ter uma apropriação técnica. Saber usar a música, entender suas partes, seus conceitos, de forma que não fique só no *feeling*”, Ex-aluna 2; “acho que se eu pudesse mudaria o esquema de aulas de música. Antes tinha, agora não tem mais”, Aluna 1).

Sobre o quarto ponto. Aqui as entrevistadas foram unânimes em afirmar que a presença da música ao vivo nas aulas influenciou de modo muito forte as respectivas formações e que, atualmente, todas elas acabam por pelo menos levar em conta a importância da música nas atividades de dança (“acho que a música influencia no próprio sensível do fazer. Por conta dessa troca mesmo...é uma troca que vai direto no sensível, na percepção”, Aluna 3; “influencia total, acho que a sensibilidade vai pra um outro lado”, Aluna 4; “acredito que a música não se restringe ao ritmo, pulsação, timbre etc., mas também influencia na percepção sinestésica do bailarino que dança” Ex-aluna 1). Uma delas se referiu à assimilação musical que ela acabou por ter apenas no final do curso (“no meu caso, eu só fui conseguir aproveitar essa música, essa intenção e no que ela interferia na minha interpretação do movimento...acho que só no quarto ano”, Ex-aluna 2).

Sobre o quinto ponto. Aqui apenas duas entrevistadas acrescentaram comentários. Uma delas (Aluna 3) sugeriu uma ênfase maior no aprendizado rítmico musical, já que, segundo suas palavras, o curso de graduação deveria se preocupar mais com “outros lugares de técnica” que usariam de outro modo as rítmicas musicais, aspecto musical que ela considera que não domina com propriedade. E outra (Aluna 4) enfatizou a imbricação entre a música e a dança, linguagens que ela não consegue mais separar na sua atuação tanto profissional quanto educacional, fato que ela credita também à presença dos músicos nas aulas técnicas de dança.

3. Algumas considerações

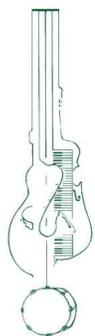
Seria possível falar muito sobre estas entrevistas. Escolhemos alguns pontos que destacamos como os mais importantes dentre as várias informações interessantes colhidas nas entrevistas.



Em primeiro lugar o fato de que todas as sete entrevistadas deram grande importância para a presença da música ao vivo nas respectivas formações. Contudo ainda é preciso aprofundar a investigação sobre o papel (ou os papéis) efetivo que a presença musical exerce na formação em dança. Algumas entrevistadas mencionaram o aspecto educativo da música ao vivo nas aulas, contudo esta é uma questão controversa até onde pudemos averiguar. As próprias alunas, pelo menos algumas delas, mencionaram as respectivas inseguranças e, mais explicitamente, a falta de maior conhecimento musical que elas não conseguiram suprir no período do curso. Algumas disciplinas de conteúdo musical eram oferecidas obrigatoriamente nos primeiros anos da existência do Departamento de Artes Corporais. Com o passar dos anos essas disciplinas foram inicialmente excluídas do rol de disciplinas obrigatórias, passando a ser oferecidas como disciplinas eletivas⁶, e depois excluídas definitivamente da grade curricular do curso.

Tanto para os músicos do Daco quanto para as duas professoras entrevistadas em outro momento da pesquisa (OLIVEIRA; SCHROEDER, 2017) a dimensão educativa da presença do músico nas aulas é relativizada (para alguns dos músicos ela chega a ser considerada inexistente). Contudo, para esta questão em particular são exigidos outros procedimentos de pesquisa diferentes (ou ao menos complementares) da entrevista, que serão levados em conta na próxima etapa da pesquisa.

A crítica feita com relação à presença dos estagiários nas aulas leva a algumas reflexões, principalmente quando traça uma distinção entre o músico “comum” e o músico “de aulas de dança”. A Ex-aluna 2, em resposta à segunda questão, oferece uma visão bastante clara e contundente sobre esse assunto quando afirma que os estagiários pareciam estar “dando uma canja” (gíria utilizada no meio musical para designar a participação não programada, não prevista e por isso não ensaiada e sem maiores compromissos, de alguns músicos nas apresentações de outros). Nesse caso particular, ainda que essa postura mais informal da “canja” não tenha sido observada por nós nos estagiários durante o período de observação, a aluna identificou algumas marcas que, do ponto de vista por ela sustentado, denunciam o que lhe pareceu se apresentar como uma preocupação maior (senão exclusiva) dos estagiários com a própria música – ou seja, importando-se apenas com o resultado musical de suas execuções – deixando de lado a função prática, o papel que a música deveria exercer no acompanhamento do exercício. A existência ou não de um certo nível de alternância no foco da atenção dos músicos – ora para a dança, ora para a própria música – é certamente um assunto para aprofundamento numa próxima etapa da pesquisa, mas é possível já observar um certo nível de percepção dessa aluna para alguma diferença existente entre a

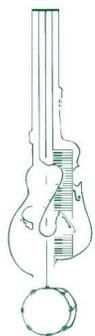


performance musical dos estagiários e a dos músicos do Daco, visto que ela identificou essa “canja” apenas na execução dos estagiários. Essa fala da Ex-aluna 2 diz respeito diretamente ao debate sobre a especialização do músico no que diz respeito à área da dança⁷. Do ponto de vista discursivo, o tipo de compreensão e interpretação que o músico de aulas acaba por fazer daquilo que ele vê na dança, em termos de movimento, parece distinguir sua resposta musical final daquelas oferecidas por músicos que não estão familiarizados com o mundo da dança. Como esta distinção é constituída é questão para a próxima etapa da pesquisa.

A falta de diálogo entre músicos e professoras de dança denunciada por várias entrevistadas foi também afirmada tanto pelas observações participantes quanto por várias falas (informais) dos músicos do Daco. Ainda que algumas alunas entrevistadas tenham mostrado uma posição mais crítica em relação a essa distância entre professoras e músicos, os exemplos citados nas entrevistas se referiram mais a pequenos desacertos ocorridos durante as aulas, problemas estes que são comuns, e algumas vezes até inevitáveis no dia a dia das aulas, embora não tão frequentes, tais como: a professora pedir um andamento inadequado ao exercício; os músicos, por algum motivo, não iniciarem a música no momento certo; a professora mostrar o exercício de forma fragmentada e não oferecer maiores instruções para os músicos; a professora mostrar dúvida sobre quais ritmos seriam mais adequados para acompanhar certos exercícios etc. Em todo caso, esses equívocos são fáceis de contornar e nem sempre exemplificam com eficiência a falta de comunicação anterior entre músicos e professoras de dança. Porém, um outro aspecto desse distanciamento e do consequente silenciamento dos músicos em relação aos eventos musicais das aulas foi recorrente nas falas dos músicos; este um pouco mais grave.

De um lado, um dos músicos alertou para a dificuldade de construção de um conhecimento mais aprofundado sobre as interações música/dança, comprometido pelo silenciamento duplo no qual ele se sente mergulhado: primeiro silenciamento pelo fato de que esses “problemas” musicais ocorridos nas aulas não são discutidos, nem no instante em que ocorrem e nem depois; segundo silenciamento pelo fato de que em nenhum empreendimento educativo ou artístico que ocorre no Daco com a inclusão da música há discussão anterior com os músicos. No dizer de um dos músicos, “tanto os bailarinos quanto os músicos sempre tateiam no escuro, com relação à linguagem um do outro...trabalhamos sempre no esquema da ‘tentativa e erro’”. E como ele mesmo complementa: “depois de tantos anos nesse esquema cego até que os meus erros estão diminuindo...(risos)”.

Um último assunto que gostaríamos de mencionar diz respeito à existência de várias linguagens (“gêneros do discurso”, para usar um termo caro a Bakhtin e a seu Círculo de



pensadores) tanto na dança quanto na música. Sustentando uma fundamentação epistemológica que enfatiza a diversidade, a multiplicidade, a pluralidade das concepções, percepções e realizações artísticas e a ambiguidade das compreensões e interpretações (principalmente com a ajuda de Bakhtin 2003, 2016 e Bourdieu 1999, 2004), podemos perceber a instabilidade e a fricção que ocorrem quando alguma dança se associa com alguma música. Isso fica marcado pela fala da Aluna 3 nas sugestões finais, quando expõe uma dificuldade dupla que ela enfrentou, mas certamente outras alunas e alunos também enfrentam: primeiro a dificuldade de apropriação de um certo tipo de organização musical (a que ela se refere como “rítmica”, mas que podemos também chamar de “tonal” ou “tradicional”), aquela mais exigida em algumas técnicas de dança, sem aprofundamento desses conhecimentos em aulas de música específicas – em outras palavras: a insuficiência da presença da música só nas aulas de dança; e segundo, a falta de conhecimento e de contato com outros tipos de organização musical (que podemos chamar de “atonais”, “seriais”, “pós-tonais”, “digitais” etc.) para além dos gêneros mais tradicionais. Essa dupla dificuldade evidenciada pela Aluna 3 remete a uma discussão mais ampla que implicaria a abordagem mais minuciosa das inúmeras formas de diálogo possíveis entre os vários gêneros de discurso musicais e da dança, e que não é realizado no curso de formação em dança.

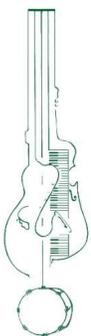
Como se viu, são várias as questões que esses estágios iniciais da nossa pesquisa deixaram em aberto, inclusive com relação à posição peculiar que ocupa o músico de aulas de dança. Essa posição fronteiriça se encontra num cruzamento complexo entre áreas: educacional (porque são participantes de aulas), artística (porque são músicos na dança), acadêmica (porque são construtores de conhecimento) e das relações de trabalho (porque são funcionários públicos numa instituição pública). E é esta posição fronteiriça que pretendemos investigar na próxima etapa da nossa pesquisa, visto que o entrecruzamento de áreas que perpassa as atividades dos músicos de aulas parece se configurar, como se pode verificar nas entrevistas, como um ponto chave no esforço de compreender e explicitar as relações que se estabelecem entre dois universos culturais e artísticos distintos: a música e a dança.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 24, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.



_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

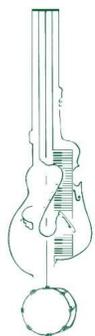
OLIVEIRA, Livia Carolina de; SCHROEDER, Jorge Luiz. Diálogos difíceis entre música e dança: um caso artístico. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, IX. 2016, Campinas. *Anais do IX Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp: EEMU 2016: educação musical e tradições populares*. Campinas: Unicamp/IA, 2016. p.125-134.

_____. Diálogos difíceis: o trabalho do músico em aulas de dança. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, X. 2017, Campinas. *Anais do X Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp: EEMU 2017: educação musical e inclusão: desafios e possibilidades*. Campinas: Unicamp/IA, 2017. p.116-124.

SCHROEDER, Jorge Luiz. *A música na dança: reflexões de um músico*. Campinas, 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Notas

1. Embora tenhamos conseguido entrevistar apenas duas professoras, consideramos bastante significativas as informações fornecidas por elas sobre esse mesmo assunto.
2. “A palavra Ogã vem do Yorubá e significa Senhor da Minha Casa.” O Ogã é o “médium responsável pelo canto e pelo toque” nos rituais da Umbanda. Disponível em <<https://aldeiapienabranca.blogspot.com.br/p/ogas-na-umbanda.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
3. O campo de trabalho do músico na dança será tema para um próximo texto.
4. O Departamento de Artes Corporais da Unicamp daqui para frente no texto será denominado pela abreviatura Daco.
5. Uma nova fase da pesquisa está sendo empreendida e deverá abordar esse ponto com maior profundidade.
6. As disciplinas chamadas de “eletivas” constituem um conjunto de disciplinas opcionais dentre as quais algumas as alunas podem escolher cursar. Elas somam uma certa quantidade de pontos (que na Unicamp são denominados “créditos”), quando são cursadas, que complementam a pontuação mínima requisitada para a obtenção do título de Bacharel em Dança ou Licenciada em Dança, ao lado das disciplinas obrigatórias pelas quais todas e todos devem obrigatoriamente passar. As disciplinas de música, quando passaram a ser classificadas como “eletivas” (optativas) nem sempre foram oferecidas pelo Daco, dependendo de número mínimo de interessados em cursá-las. Apenas como exemplo, nos anos 2012, 2013 e 2014 uma disciplina de música foi oferecida em apenas um dos semestres desses anos. Nos anos 2015 e 2016 não houve oferecimento, retornando no segundo semestre de 2017.
7. Esse assunto nos pareceu ser utilizado oportunisticamente conforme os interesses particulares de cada professora: ora afirmando a necessidade de especialização do músico, ora negando. Este é um tópico importante que será investigado nas próximas etapas da pesquisa.



Educação musical e psicomotricidade: contribuições no desenvolvimento intelectual de alunos com baixo desempenho escolar

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Música na educação básica

Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão
 UNICAMP
 anam.abrahao@gmail.com

Paulo Cesar Cadima Junior
 IBFE
 jrcadima@hotmail.com

Vilson Zattera
 UNICAMP
 wilson.zattera@gmail.com

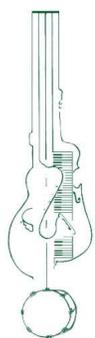
Resumo: É sabido que a música atua no cérebro afetando diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. Essa arte também tem sido utilizada como recurso terapêutico e ferramenta no tratamento de crianças com deficiência intelectual. Nesse sentido, a fim de conhecer os benefícios da educação musical em crianças com baixo desempenho escolar, buscaremos nas bases teóricas musicais, da psicomotricidade e da psicologia genética os fundamentos necessários para se explicar como a música pode favorecer o desenvolvimento psicológico de crianças com dificuldades de aprendizagem que frequentam o 5º ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, durante o ano foram oferecidas aulas de flauta doce e bateria a 25 alunos de uma sala de projetos especiais. A partir das hipóteses levantadas, espera-se que o estudo demonstre impactos positivos no desempenho escolar das crianças.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Educação musical. Psicomotricidade. Desenvolvimento humano.

1. Desenvolvimento e aprendizagem

Compreender a diferença entre desenvolvimento e aprendizagem nos parece útil na elaboração de argumentos que tornem os fatores de educação musical pertinentes ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Por isso, nos atentaremos a explicar a compreensão de Piaget a respeito dessas duas condições humanas.

Como destaca Becker (2003, p. 69), a “epistemologia genética piagetiana constitui-se em um poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e, por consequência, do processo de aprendizagem escolar”. Isso posto, é notório que os estudos de Piaget não estavam diretamente direcionados à educação, mas aos aspectos psicológicos do pensamento infantil – a educação veio ao longo dos anos se apropriando de seus estudos sobre os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, bem como após as descobertas de Emília Ferreiro (1936) sobre a psicogênese da escrita.



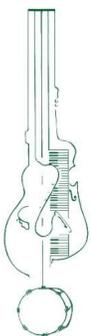
A concepção de desenvolvimento para Piaget difere da concepção de aprendizagem. Logo, é importante ressaltar que as diferentes noções de aprendizagem na psicologia atual assumem planos distintos de interpretação. Becker (2001) destaca que cada modelo pedagógico é sustentado por determinada epistemologia, diretamente refletido na prática em sala de aula.

As concepções epistemológicas sobre aprendizagem que privilegiam a ação do meio, segundo Dongo-Montoya (2009), interpretam a aprendizagem como resultado de puros mecanismos associativos – já aqueles que consideram os aspectos estruturais como importantes para a aprendizagem deixam evidências dos elementos de pré-formação do sujeito. Conforme o autor, outras tantas concepções buscam “conciliar tanto a ação de processos internos quanto de processos externos, introduzindo fatores de equilíbrio e auto-regulação.” (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 1)

Para entender as concepções de Piaget que explicam a aprendizagem, considerando a natureza adaptativa da inteligência e não uma mera aquisição “de coisas dados no meio” (PIAGET, 2004, p. 2), é preciso percorrer historicamente o processo de suas pesquisas, a fim de compreender a dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem. A esse respeito, Dongo-Montoya (2009, p. 2) nos esclarece que, em sua visão inicial, Piaget considerava que “a solução do problema da relação inteligência-aprendizagem decorre, em grande parte, da solução dada para a relação inteligência-hábito”. Essa afirmativa pode gerar confusão nas interpretações dela decorrentes, portanto, torna-se necessário esclarecer que, conforme dito anteriormente, as interpretações dependem da concepção que se tem sobre a natureza da inteligência.

Nesse sentido, “para os associacionistas e para a doutrina dos reflexos condicionados, o hábito é um fator primordial” (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 2), enquanto que para os aprioristas e pragmatistas, o hábito independe da inteligência. Já para Piaget, o hábito “estabelece uma ligação de continuidade funcional com a inteligência” (PIAGET, 2004, p. 2). Desde os primeiros atos reflexos, o bebê realiza atividades de automatização, preparando funcionalmente a inteligência. Tais exercícios garantem novos resultados, mesmo que casualmente, e posteriormente os diferem dos atos reflexos, transformando-se, na linguagem piagetiana, em esquemas de ação.

Enquanto bebês, nossas potencialidades estão direcionadas às descobertas do mundo pela ação direta sobre os objetos, pois “o começo da vida de uma criança, de seu ponto de vista, expressa-se pelo exercício dos reflexos (sucção, visão, fonação, audição, preensão)” (MACEDO, 2004, p. 147). Recorrendo à obra de Piaget, *O nascimento da inteligência na*



criança (1936-1970), o autor explica que as crianças nascem com saberes, ações e movimentos minimamente preparados para o seu funcionamento físico e biológico. Em uma atividade adaptativa, conforme as resistências dos objetos, destaca-se, ainda, que os reflexos evoluem pouco a pouco a saberes ou esquema psicológico, ajustando-se de acordo com as características físicas, culturais e contextuais dos objetos – a tal processo Piaget atribuiu o nome de assimilação e acomodação.

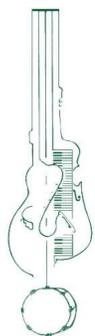
Mais adiante, defendendo sua tese a respeito do interesse e da necessidade como mecanismos responsáveis pelas ações das crianças e adultos sobre os objetos de conhecimento, Piaget (2004, p. 14) afirma que, “em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual”. O autor também explica que as funções de interesse, apesar de comuns a todos os estágios, variam consideravelmente de um nível mental a outro, pois “as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual” (PIAGET, 2004, p. 14).

A análise das estruturas progressivas ou formas sucessivas de equilíbrio é que explicam os estágios de desenvolvimento estabelecidos pelo pesquisador. Cada estágio tem como característica o surgimento de uma nova estrutura original construída, distinguindo-se dos anteriores.

Ainda de acordo com o autor, a organização mental dessas estruturas supõe seis estágios: 1) dos reflexos ou dos mecanismos hereditários; 2) dos primeiros hábitos motores, percepções organizadas e sentimentos diferenciados; 3) da inteligência sensório-motora ou prática – entre o nascimento e um ano e meio ou dois; 4) da inteligência intuitiva, sentimentos interindividuais, relações sociais de submissão ao adulto – entre dois e sete anos; 5) das operações intelectuais concretas, lógicas, sentimentos morais e sociais de cooperação – entre sete e onze ou doze anos e 6) das operações intelectuais abstratas – adolescência (PIAGET, 2004).

O epistemólogo também ressalta que toda ação externa ou interna corresponde a uma necessidade, que é impulsionada por um motivo. Os reajustamentos internos, em função dos desequilíbrios decorrentes das resistências ao objeto de conhecimento, resultarão na satisfação das necessidades. Assim, nas palavras do autor:

[...] pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º. A incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assimilar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º. A reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos (PIAGET, 2004, p.17).



A adaptação seria, portanto, o equilíbrio das assimilações e acomodações – eis, resumidamente, o processo dinâmico de construção das estruturas mentais responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência.

Compreendido que o desenvolvimento da inteligência é resultado da construção das estruturas mentais, a partir da interação mútua entre o sujeito e o objeto de conhecimento pelo processo de assimilação e acomodação, é preciso aceitar que a aprendizagem não pode ser resultado de uma transmissão externa, senão por uma busca por novas respostas num processo de equilibração. Nesse sentido, tal procedimento “se realiza à medida que o sujeito apropria-se dos mecanismos íntimos das próprias ações ou da coordenação das ações” (BECKER, 2003, p. 22).

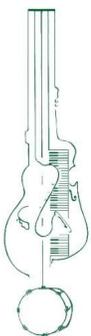
Para Piaget apud Becker (2003, p. 23), “a aprendizagem desafia o desenvolvimento a reconstruir suas estruturas e o desenvolvimento fornece condições estruturais para novas aprendizagens”. Assim, infere-se que a aprendizagem desvinculada do desenvolvimento não passa de treino (INHELDER, BOVET e SINCLAIR apud BECKER, 2003).

2. A importância do trabalho com música no desenvolvimento da criança

A música é uma forma de linguagem em que os sentimentos podem ser expressos por meio da combinação harmoniosa dos sons. Para Stralio (2001), o aprendizado musical desempenha um papel importante na infância, pois funciona como forma de exteriorização dos sentimentos. Pode-se dizer que é um tipo de linguagem que servirá para a criança expressar as suas emoções.

Segundo Cadima Júnior (2016), a música age e modifica estruturalmente o funcionamento cerebral e está estreitamente ligada às emoções. No momento em que realizamos uma atividade musical, seja por meio da execução de um instrumento ou do trabalho em grupo, utilizamos diversos aspectos cognitivos, como atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, planejamento e raciocínio lógico. Todos esses aspectos são acionados quando precisamos seguir uma sequência rítmica, respeitar o andamento e intensidade da música, identificar e esperar o momento de tocar, ouvir e acompanhar outros instrumentos, ler uma partitura, cantar uma melodia, entre outros.

Portanto, atividades desenvolvidas por meio da música e do movimento são excelentes instrumentos de estimulação para o desenvolvimento global do sujeito, recrutando e oferecendo estímulos para as mesmas áreas cerebrais que serão utilizadas para futuros aprendizados, como a aquisição da linguagem e raciocínio matemático, por exemplo.



Esses exercícios também proporcionam prazer, motivação e, principalmente, afetividade, que segundo Piaget (1962, 1968) está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo e à aquisição das habilidades mentais. Por isso, um ambiente estimulador pode favorecer a formação de uma rede neural sólida e eficaz, consequência das milhares sinapses (conexões cerebrais) realizadas no período de desenvolvimento da criança em idade escolar.

Quanto a isso, Kotulak (1997) afirma que essas redes podem ser muito prejudicadas quando as crianças são expostas a um ambiente fraco de experiências e a uma alta carga de estresse – indícios comumente observados em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de diferentes fatores.

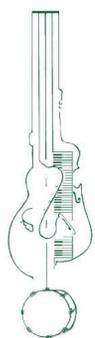
Também é importante oferecer formas de exploração para os indivíduos com deficiência intelectual e outras dificuldades, a fim de proporcionar um ambiente rico em estímulos. Considerando que a música atua em todo o cérebro e, como vimos, auxilia no desenvolvimento de vários aspectos, pode atuar como um excelente recurso terapêutico, sendo possível oferecer uma melhor qualidade de vida para os indivíduos.

No tocante à deficiência intelectual e autismo, Chiarelli e Barreto (2005) afirmam que os sujeitos que apresentam essas condições reagem de maneira diferente aos estímulos musicais e por meio da música é possível trabalhar com o alívio da tensão emocional. Os autores ainda ressaltam que as atividades com música podem ser desenvolvidas para melhorar a coordenação motora em casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Por apresentar um caráter lúdico e de livre expressão, a música favorece ativamente a inclusão de pessoas com deficiência – também trabalha com elementos fundamentais para auxiliar aqueles que, por alguma condição não determinada, apresentam dificuldades sociais e cognitivas.

Assim, a educação musical torna-se relevante no processo educativo; tal importância pode ser destacada da seguinte maneira:

A música pode ser um instrumento importante para se aprimorar a comunicação, com muita frequência assume aspectos de recreação e, certamente, é fonte comprovada de reabilitação. Mas, todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização. Ainda mais que, dentro deste processo, além da aprendizagem musical em si pode-se observar a melhoria de vários aspectos da vida do indivíduo (LOURO, 2016, p. 27).

Conforme estudos já realizados, sabe-se da influência que as atividades musicais – seja por meio da musicalização ou da prática de um instrumento – desempenham no processo de desenvolvimento do sujeito. A música age diretamente e modifica o funcionamento de todo o cérebro, considerando que as funções executivas são o conjunto de habilidades mentais



necessárias para o bom desenvolvimento neural e global do indivíduo. Segundo Arruda, Pinheiro, Barros et al (2015), quando estimuladas desde cedo, as atividades tendem a prevenir déficits futuros e a potencializar funções que ainda sejam medianas.

Nos exercícios com música, a motricidade é muito exigida e o processo de internalização de um ritmo com movimentos repetitivos propicia uma situação constante e previsível para o cérebro do sujeito. Essa ação auxilia diretamente no processo de desenvolvimento da expressão, da linguagem e do controle muscular.

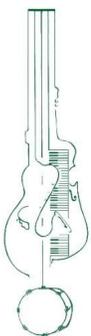
Para Alves (2012), a psicomotricidade traz possibilidades do desenvolvimento de capacidades, servindo-se do movimento e do conhecimento do corpo para atingir aquisições mais complexas, como as intelectuais. Para Palmer e Meyer (2000), o estudo de música desenvolve habilidades motoras que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. A psicomotricidade favorecida pelas respostas aos estímulos musicais é, portanto, uma grande aliada no trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de diferentes aspectos.

3. A educação musical como um recurso no trabalho com crianças com baixo desempenho escolar

Diante do quadro de crescente dificuldade de aprendizagem, decorrente dos transtornos de diversas naturezas – sendo esses emocionais ou neurológicos –, pode a música servir como um recurso no trabalho com crianças com baixo desempenho escolar? Quais benefícios essas intervenções musicais podem trazer a esses alunos?

A partir destas questões, a pesquisa pretende investigar se atividades de educação musical interferem na melhora da aprendizagem em crianças que cursaram o 5º ano do Ensino Fundamental e apresentam baixo desempenho escolar.

O curso de educação musical proposto trabalhou os elementos musicais tradicionais e não convencionais, relativos à representação dos sons percebidos por meio da altura, duração, intensidade e timbre, de forma que permitissem a compreensão nos processos de improvisação, composição e execução musicais. Foram oferecidas aos alunos possibilidades de identificar, reconhecer e representar sonora e graficamente o som e suas propriedades, a partir de vivências da prática musical por meio de atividades de execução e interpretação na flauta doce e na bateria, bem como na exploração sonora do corpo e de instrumentos de banda rítmica. As atividades de psicomotricidade foram bastante exploradas no percurso de descobertas.



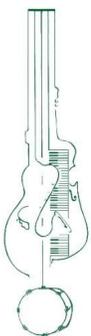
Considerando a importância de o educador conhecer o momento de desenvolvimento em que o sujeito se encontra e a partir de então criar estratégias para a construção de caminhos que potencializem a sua evolução, atentamo-nos às considerações de Suzano (in LOURO, 2016) ao afirmar que indivíduos com dificuldades de aprendizagem apresentam um tempo diferente para processarem as informações recebidas. Por isso, buscamos compreender as principais dificuldades dos alunos antes de começar a trabalhar elementos musicais mais complexos; sempre com um olhar atento a essa situação, aproveitamos seus conhecimentos prévios e capacidade técnica para desenvolver as atividades, a fim de tornar a aprendizagem significativa.

Os dados levantados para conhecer o nível de pensamento operatório das crianças foram colhidos e agora os resultados das provas piagetianas, realizadas antes e depois do estudo, seguem em processo de análise. Poucos avanços foram observados até então, talvez em função dos graves comprometimentos neurológicos presentes em alguns alunos. Infelizmente, não há laudos que expliquem as dificuldades das crianças.

Um questionário que também está em fase de análise foi entregue com a pretensão de conhecer a visão da professora desses alunos sobre suas competências cognitivas nas áreas de matemática, língua portuguesa e conhecimentos gerais. Os resultados analisados até o momento permitem-nos observar que a estrutura escolar e as ausências frequentes dos professores impedem uma continuidade eficaz dos trabalhos propostos em todas as áreas, inclusive nas aulas de música. Os efeitos positivos observados até então são relativos às conquistas na autorregulação diante do comportamento social.

Supomos que a oportunidade de vivenciar atividades musicais no ambiente escolar amplia as possibilidades de desenvolvimento da inteligência nas crianças, em decorrência das relações sociais, afetivas e cognitivas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de um instrumento musical. Todavia, a estimulação por meio da educação musical pode contribuir para o aprimoramento das funções cognitivas, como inteligência, atenção, memória, percepção, linguagem, raciocínio, aprendizagem e velocidade de processamento.

Estimamos que crianças do 5º ano do Ensino Fundamental apresentem manifestações de raciocínio coerentes com o período operatório concreto, com respostas lógicas para as noções de conservação, classificação e seriação, evidentes por meio das provas piagetianas. Em caso negativo, espera-se que a educação musical contribua de alguma forma no aprimoramento ou mesmo na conquista de novas respostas aos problemas de reversibilidade. Enfim, espera-se com este estudo que a proposta de trabalho de educação musical oferecida



aos alunos com dificuldades de aprendizagem demonstre impactos positivos no desempenho escolar das crianças.

Referências

- ALVES, F. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- ARRUDA, M. A.; PINHEIRO, C. Q.; BARROS, C. et al. *Cartilha do Terapeuta*. Método Glia. Ed. Instituto Glia, Ribeirão Preto, SP, 2015.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.
- _____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed editora, 2003.
- CADIMA JÚNIOR, P. C. *A música e a psicomotricidade como elementos para auxiliar no desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência intelectual*. 2016. 14 f. Artigo (Especialização em Psicopedagogia) – Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Instituto Brasileiro de Formação de Educadores, Campinas, SP.
- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a integração do ser*. Santiago de Compostela, Recreart, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- DONGO-MONTOYA, A. O. *Teoria da aprendizagem na obra de Piaget*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, 222 p.
- LOURO, V. *Música e Inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Som, 2016.
- _____. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1ª edição. São Paulo: Editora Som, 2012.
- MACEDO, L. (2004). O modelo de Piaget sobre as regulações sensório-motoras. In: *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. Org., por. Seidl de Moura, M. L. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- PALMER, C.; MEYER, R. K. Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological Science*, v.11, n.1, p.63-68, 2000.
- PIAGET, J. Os problemas e os métodos. In *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Record. 1979. (ed. orig. 1926). p.5 a 32.
- _____. *Seis estudos de Psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.



STRALIOTTO, J. *Cérebro & Música* - Segredos desta relação. Blumenau: Odorizzi, 2001.



Educação musical nas escolas públicas do Estado de São Paulo: o material didático de acordo com os professores de Artes

Modalidade: Pesquisa concluída
Categoria: Música na Educação Básica

Aline Raquel Costa de Oliveira
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
alina_adb@yahoo.com.br

Cassiano de Almeida Barros
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
cassianobarros@hotmail.com

Andreia Miranda Moraes do Nascimento
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
chicobororo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores de Arte atuantes na rede estadual de ensino na cidade de Piracicaba/SP. Os objetivos foram compreender, a partir de uma revisão bibliográfica, o lugar da música no currículo escolar da Educação Básica e conhecer, a partir da opinião de professores de Artes, o material didático fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo para o ensino dessa disciplina, em particular da música, nas escolas de Educação Básica.

Palavras-chave: Educação musical. Arte. Material didático.

1. Breve histórico da educação musical no Brasil no século XX

No período de 1920, um dos nomes mais importantes na área da educação musical no Brasil, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), através de Anísio Teixeira, foi convidado a ser diretor do ensino artístico da capital federal, que na época era o Rio de Janeiro. Villa-Lobos introduziu nas escolas o canto orfeônico. “O ensino de canto orfeônico destinava-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica.” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 42)

Para Villa-Lobos, a música era um direito de todos e deveria ser acessível para a população e não somente para uma elite, nem mesmo ser restringida a alguns talentos, uma vez que a música contribuía com a formação integral do ser humano (FONTEERRADA, 2008). Pouco tempo depois, o movimento do canto orfeônico assumiu dimensão nacional, como parte do currículo escolar, conforme estabelece o decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934.

Villa-Lobos elaborou um material didático para o ensino de canto orfeônico nas escolas que incluía desde o falar cantando, como a leitura musical gradativa e solfejos até a formação de professores, sempre utilizando referências da cultura brasileira como o folclore, hinos pátrios e até mesmo músicas eruditas sacras e profanas (FUCCI-AMATO, 2012). Esse é



um dos primeiros relatos da criação de material didático na área da educação musical feita no próprio país para as escolas regulares.

Em 1961, com a Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o canto orfeônico, que já fazia parte da grade curricular, foi substituído pela disciplina “Educação Musical”, porém essa nova disciplina continuava sendo ministrada pelos mesmos professores de canto orfeônico, o que, na prática, representava a continuação do sistema criado por Villa-Lobos.

Em 1971, com a Lei n. 5.692, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a disciplina Educação Musical e seus conteúdos são incorporados pela disciplina Educação Artística, resultando na perda de espaço da Educação Musical nas escolas de Educação Básica (FONTERRADA, 2008).

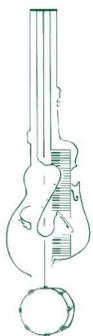
Foi em 1996 que a Educação Artística passou a ser denominada como Arte no currículo da Educação Básica, com a Lei LDB n. 9.394/96. Nela, não há especificações sobre o ensino musical nas escolas. Figueiredo (2005), ao analisar as LDBs e os PCNs, considera que os sistemas educacionais não são preparados e não dão importância para o ensino de arte, conseqüentemente, também não para o ensino da música.

A atualização da LDB de 1996 realizada por meio da Lei n. 11.769/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, na medida em que a consolidou como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da disciplina Arte. A atualização mais recente da LDB 9.394/96, promovida pela lei 13.415/17, estabelece em seu art. 26 §2º que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). De forma complementar, a Lei 13.278/16 estabelece no § 6º do art. 26 da LDB que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

A forma como a disciplina Arte é vista não passa de um reflexo do que o mundo tem dado importância e valor hoje em dia com relação ao saber e às técnicas, vendo a arte como uma forma de entretenimento. Uma mudança da Lei n. 5.692/71 fez com que a arte passasse de uma simples atividade para uma disciplina, assim já podemos considerar que arte passou a ser concebida como um campo de conhecimento como as demais disciplinas, mas ainda há muito campo a ser desbravado no meio educacional brasileiro (FONTERRADA, 2008).

2. Referenciais do material didático

Atualmente, é disponibilizado para a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, pela Secretaria da Educação, um material didático desenvolvido pelo programa “São



Paulo Faz Escola”, que visa trazer orientações didático-pedagógicas e tem como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Esse material pode ser um complemento para a matriz curricular e é conhecido pelos docentes e discentes como Apostilas, ou Cadernos, que trazem como proposta “consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo.” (SÃO PAULO, 2014, p. 3)

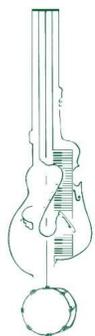
Por se tratar de um material de apoio, as atividades propostas podem ser complementadas por outras atividades se o professor achar necessário ou pertinente, levando em consideração a realidade de sua unidade escolar e de seus alunos. O caderno também visa apoiar os professores em seus planejamentos de aulas em cada disciplina para explorar e obter nos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a construção do saber e a apropriação dos conteúdos de cada disciplina e, por fim, buscar melhorar a qualidade do fazer pedagógico. (SÃO PAULO, 2014, p. 3)

Disponibilizado para os anos finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, esse material é composto pelo caderno do aluno e pelo caderno do professor, ambos organizados em volumes e em disciplinas para cada ano. No material do professor, estão contidas orientações para preparação de aulas e o desenvolvimento de atividades. Já o material do aluno segue a mesma ordem dos conteúdos proposta no material do professor e contém exercícios e espaços para o registro das atividades propostas no caderno do professor (SÃO PAULO, 2014).

3. O material didático para o ensino da música conforme a opinião dos professores de Arte

Os dados apresentados a seguir foram obtidos a partir de uma pesquisa de campo, que consistiu na realização de duas entrevistas com dois professores atuantes como professores de Arte em escolas da Rede Pública Estadual na cidade de Piracicaba/SP. Essas entrevistas foram semiestruturadas e conduzidas a partir de um roteiro pré-estabelecido. A fim de preservar seu anonimato e evitar a identificação de suas opiniões e respostas a respeito das questões apresentadas, já que os professores são obrigados a assumir uma complicada posição no âmbito escolar tanto pela falta de recursos como pelo preconceito dos próprios integrantes da equipe escolar como relatado na entrevista, os professores entrevistados foram designados pelas letras A e B, como segue.

O professor A é licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas e em Pedagogia. O professor B é licenciado em Música. Ambos se declararam usuários do Caderno de Artes (o do professor e o do aluno), disponibilizado pela Secretaria da Educação



do Estado de São Paulo. O professor A tem mais de vinte e nove anos de experiência profissional na docência na Educação Básica e utiliza esse material desde sua implantação, em 2008. O professor B tem cinco anos de experiência profissional na docência na Educação Básica e faz uso desse material didático ao longo de todo esse tempo. Ambos utilizam esses cadernos em suas aulas, do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

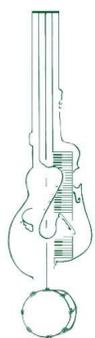
Quando perguntados sobre como avaliam a abordagem dos conteúdos relativos à sua área de formação, o professor A enfatiza a necessidade de ampliar o conteúdo dos cadernos por meio de material e atividades complementares. O professor B, por sua vez, expressou também a necessidade de fazer uso de material complementar, além daquele que a apostila apresenta em relação ao conteúdo próprio à área de formação, mas busca ater-se ao que é indicado nos cadernos pelo fato de ter muitas turmas de alunos com que trabalhar. Ele acredita ser difícil realizar atividades muito diversificadas com cada turma de alunos, em função de suas condições de trabalho. Acrescenta que “quando você tem muita turma fica difícil você ficar implementando coisas muito diversificadas, entendeu, dentro do tempo que se tem para trabalhar...”.

O professor A relatou que: “... quando é teatro, tem que sair dali [dos Cadernos], buscar outras alternativas de textos dramáticos e assim vai, ele é como uma prévia do assunto”. Nesse sentido, para ambos, os Cadernos não contêm todo o material que é necessário para abordagem dos conteúdos propostos. Na realidade, eles acabam sendo um guia para se trabalhar a arte de uma maneira que siga a grade curricular obrigatória.

O professor B, com formação musical, diz que um dos conteúdos relativos à sua área de formação que é muito abordado nesse material é a paisagem sonora, baseada nos conceitos de Murray Schafer (1933-). Em relação ao material, o professor comenta que:

Tem essa área do Murray Schafer que fala de educação sonora, né. Tem que ser crítico do que eu estou ouvindo independente se é música ou não, e que qualquer som pode ser música, entendeu? Então, isso a gente trabalha todo momento na apostila, mas fica muito vago, entendeu? Eu acho que não é um caminho claro, não tem um caminho claro, lógico.

Segundo o Professor B, a música brasileira também é bastante explorada, especialmente o repertório de Djavan, Tom Jobim e Chico Buarque. Ele acredita que quem elaborou os conteúdos dos cadernos relativos à música não possui formação nessa área específica, pois esses conteúdos são abordados mais como um meio para a promoção do aprendizado de outras coisas do que como um fim em si mesmo. Além disso, acredita que a maneira multidimensional com que os conteúdos são abordados, integrando as diferentes



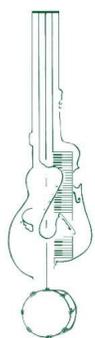
linguagens artísticas, não permite a construção de uma compreensão mais profunda do que é a música; não há nesse material uma abordagem que permita ao aluno uma formação adequada em qualquer linguagem específica, pois constata que, na maioria das vezes, os conteúdos são abordados de maneira superficial.

Ainda que se constate uma diferença significativa nas práticas pedagógicas desses professores, por aquilo que foi acima exposto, destacamos uma similaridade: ambos os professores dizem encontrar dificuldade em reconhecer a linha de raciocínio que orienta a organização, condução e progressão dos conteúdos apresentados pelos cadernos. Além disso, enfatizam que as unidades temáticas são muito fragmentadas e não guardam relação direta entre si. Por essa razão, entendem que o uso dos cadernos gera uma grande demanda de trabalho extraclasse, a fim de superar aquilo que eles reconhecem como inconsistências próprias do material didático.

Quando perguntados sobre como avaliam a abordagem de conteúdos relativos às áreas de formação distintas daquela de sua formação inicial, o professor A, com formação em teatro, diz a respeito do conteúdo relativo à música que:

No caso do caderno, não tem em si a parte básica da música. Não tem. Ele vai direto para música contemporânea, para a percussão corporal, (...) geralmente eu tenho que dar os parâmetros da música, tem que começar lá do beabá, para poder chegar no que o caderno pede. Então às vezes o caderno atrasa, devido a essas interferências que a gente tem que fazer. É isso.

Em relação aos conteúdos que são relacionados a outras áreas, diferente da formação dos professores entrevistados, o professor A relata ocorrer o mesmo processo, os cadernos não trazem as explicações ou caminhos para abordar os conteúdos indicados. Então o professor precisa procurar em outras fontes e de outras formas para trazer um material que complemente o que os cadernos indicam. Ele também acrescenta que não toca nenhum instrumento musical, mas possui alguns conhecimentos musicais construídos na vivência teatral que teve em sua vida e formação. O professor B diz que, no caso dos conteúdos diferentes de sua área de formação, como no caso das “artes visuais, [que] já é diferente de música, da forma como é trabalhada”. Ele acredita que as artes visuais são abordadas de maneira mais objetiva: “é trabalhada a questão de luz e sombra e tridimensionalidade, ponto de fuga, perspectiva...”, que dão ao aluno melhores condições de elaborar e construir os conhecimentos necessários para um bom aproveitamento dos estudos. Ele explica ainda que os conteúdos de outras áreas, tais como o teatro e a dança, a exemplo da música, também são tratados nos cadernos de maneira pouco clara e fragmentada, o que dificulta a atuação do docente sem formação específica nessas linguagens.



Uma das coisas que o professor B destacou é a dificuldade em implementar a metodologia proposta nos cadernos, especialmente quando uma linguagem artística é utilizada como meio para se ensinar outra. Nesses casos, ele observa uma dificuldade dos alunos em compreender e alcançar os objetivos propostos. Em relação a uma música do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, “Melodia da montanha”, sobre a qual o caderno indica uma atividade, o professor diz que

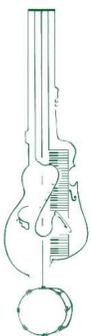
Eles pegam uma peça musical para trabalhar arte visual. Aí fica uma bagunça de saber, (...) ele está trabalhando quem é Villa Lobos? Ele não sabe o que é Villa Lobos também, entendeu? Então daí não te orienta nada assim, não tem nada, tipo, ó, agora você vai falar, fazer uma pesquisa sobre Villa Lobos; apresenta as peças de Villa Lobos para saber de que período ele faz parte, para o aluno isso tudo aí é novo, entendeu? Ele tem que imaginar o que o aluno vê.

Em relação à oportunidade que os cadernos dão aos alunos para desenvolverem as habilidades envolvidas no processo ativo de aprendizagem, o professor A diz que o aluno que estuda música na escola com os cadernos não irá sair de lá incentivado a estudar um instrumento, por exemplo, com o material que os cadernos apresentam, pois segundo o professor, o material não o incentiva a isso, a continuar o estudo musical fora da escola, mas ressalta que nenhum material seria dessa forma, completando que:

Não adianta. A Arte, ela depende da consciência de cada um. Então, não vou colocar a culpa no caderno de que o aluno não vai procurar além. É por causa do caderno ser deficitário? Não é. Está mais com o professor de estimular o aluno a tal ponto que ele vá procurar fora dali.

Mesmo o professor A acreditando que a Arte dependa da consciência de cada um, ressalta que em certa medida os cadernos são sim deficitários. O professor A relatou ainda na entrevista que em um dos anos letivos, em determinada escola, onde ele mais se identificou com os alunos e os alunos com ele, ele pôde organizar um festival de música, envolvendo toda a escola, mas a parte da organização se deu pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio, quando o conteúdo abordado nos cadernos era o festival de música. A partir daí, foram trabalhados vários festivais importantes, tanto nacionais como internacionais, tais como Rock in Rio, Festival da Canção e Woodstock. O festival produzido na escola foi registrado com filmagens e fotos e houve também prêmios, como uma gravação em um estúdio do qual o professor teve apoio, mas comenta que:

Foi a única vez, nunca mais. Que os alunos eram do Ensino Médio, a maioria da sala tinha banda, coisa incrível de acontecer né? Os alunos já tinham interesses próprios, já tinham bandas fora, já eram músicos de outras bandas, tocavam nas igrejas, né, então juntando tudo isso deu vinte bandas na escola. Vinte! Foi muita banda. Três anos de sucesso do festival, fizemos tudo que vocês imaginam.



Após os três anos de sucesso dos festivais que organizou junto com os alunos dessa escola, esse evento foi interrompido pela direção, que argumentou que o festival acabava gerando muita bagunça na escola.

4. Considerações Finais

Através de pesquisa bibliográfica, compreendemos que a sucessão de ações políticas divergentes, materializadas em leis diversas relativas ao ensino da música e das artes na Educação Básica contribuíram efetivamente para a escassez e fragilização da Educação Musical nas escolas da rede pública do Estado. Consideramos que, caso as ações governamentais relativas à Educação respondessem a uma política de Estado para a área, ela estaria menos suscetível às inclinações pessoais ou partidárias, seria mais regular e perene, poderia estar mais articulada e integrada nos diferentes âmbitos — federal, estadual e municipal — e melhor implementada.

Uma das coisas que relacionamos ao enfraquecimento da linguagem musical nas salas de aula é justamente o fato de a música não ser trabalhada como uma disciplina específica, mas como uma das linguagens que envolvem o campo das Artes. Considerando que esse campo abarca quatro linguagens artísticas — a saber, música, dança, artes plásticas e teatro —, que os professores atuantes nesse campo possuem formação específica, em sua maioria, em apenas uma dessas linguagens, que esses profissionais são responsáveis por lecionar as quatro linguagens artísticas no contexto do ensino das Artes na Educação Básica, que poucos docentes nesse contexto possuem formação específica em música e que, por essa razão, essa linguagem é uma das menos abordadas no ensino das Artes.

Com relação às entrevistas, um fato que se nota interessante é que ambos os professores entrevistados sugerem ou demonstram em suas falas a respeito das quatro linguagens serem trabalhadas de forma conjunta e interligadas em uma única disciplina. Nesse sentido, o professor tem que trabalhar de forma polivalente para atender o que o currículo de Artes pede. Com isso notamos que o material utilizado por eles se torna ineficiente, pois as diferentes linguagens não são tratadas com o mesmo aprofundamento necessário a cada uma delas. A partir daí, encontramos na fala dos professores entrevistados certo descontentamento com como são estruturados os Cadernos tanto do Aluno quanto do Professor. Os professores e também a escola em si, personalizada na figura de seus gestores, conforme atestam os entrevistados, buscam nos Cadernos algo semelhante àquilo que encontram nos livros didáticos, a saber, a exposição de conteúdos e indicação de atividades, tarefas e estratégias de ensino, expostos como numa “receita”, que viabilize a realização das



aulas, o que não ocorre nesse material disponível pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A estrutura desse material se difere de um livro didático, tanto que não possui parâmetros para seu desenvolvimento como é feito nos livros didáticos. O fato é que os Cadernos oferecidos pela rede estadual paulista não foram pensados como portadores de receitas, mas apenas como material de apoio. Tudo depende do contexto em que ele é utilizado.

Outro fato notado durante a pesquisa e a entrevista é o da disciplina ser polivalente com quatro linguagens diferentes e os professores terem que dar conta dos conteúdos em todas as áreas. Os professores que são formados em uma única linguagem como, por exemplo, música, têm que aplicar os conteúdos referentes às quatro linguagens e, com isso, encontram dificuldades para aplicar as aulas referentes às formações diferentes da sua, pois em sua formação não contemplaram essas outras linguagens de forma concreta ou aprofundada.

Em relação às condições de trabalho, os professores sentem-se muito prejudicados, pois as atividades propostas tanto nos Cadernos como atividades extras necessitam de materiais na maioria das vezes não disponibilizadas pela Secretaria de Educação e nem mesmo pelas escolas, que alegam não ter verba para compra de materiais desse tipo. Outro fato são as condições de trabalho a que os professores são submetidos, dupla ou tripla jornadas de trabalho, a lotação das salas de aulas que dificulta o trabalho dos professores, sem deixar de mencionar a dificuldade de se lidar com os alunos, tendo muitos desgastes nas aulas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.



_____. *Lei 13.278/16 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

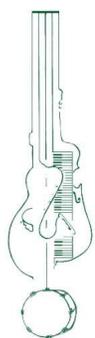
_____. *Lei 13.415/17 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, (...). Brasília: Presidência da República, 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, vol. 12, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papyrus, 2012.

SÃO PAULO. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor, arte, ensino fundamental – anos finais 5ª série/ 6º ano/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini, equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Piscosque, Jéssica Makino, Mirim Celeste Martins, Sayonara Pereira – São Paulo: SE, 2014.



Educação musical, gênero e sexualidade, um olhar para a Escola sob a égide da afetividade

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Música na educação básica

Hugo Romano Mariano
UNICAMP

hugoromanomariano@hotmail.com

Resumo: Este é um artigo interdisciplinar que versa sobre a educação musical amalgamada aos estudos de gênero e sexualidade, que tem o intuito de evidenciar a importância de trabalhar este eixo temático na Escola e mostrar, ainda, que uma das formas de realização deste trabalho se dá pela afetividade nas práticas pedagógicas. Nesta proposta foram utilizadas referências teóricas do campo da sociologia da música, dos estudos de gênero e sexualidade e da psicologia da educação.

Palavras-chave: Educação musical. Gênero. Sexualidade. Afetividade. Práticas pedagógicas.

1. Por que trabalhar a educação musical amalgamada ao gênero e sexualidade e uma breve proposta de fazer pedagógico possível de aplicar na escola

Colocar a educação musical amalgamada ao gênero e à sexualidade é uma demanda afincada em uma prática pedagógica tomada como elementar para a propagação de um conhecimento artístico-educacional mais inclusivo, a favor da diferença e mais igualitário.

Deste ideal surge a demanda de tomar a afetividade nas práticas pedagógicas, para que assim o processo de assimilação deste viés de conhecimento possibilite melhor adesão dos sujeitos (alunas e alunos) aos conteúdos. Isto por meio das relações de ensino-aprendizagem, compreendendo, simultaneamente, que a relação sujeito e objeto de conhecimento tem de se dar por uma mediação (um fazer da professora e/ou do professor).

Neste panorama, a ação do sujeito é ativa diante do objeto de conhecimento, a ação das professoras e professores é de mediação que possibilita uma relação mais dinâmica, não hierárquica e sensibilizadora, e que se aparatada na afetividade, por sua vez, tal mediação proporciona um envolvimento com o objeto de conhecimento de maneira que não se restrinja às especificidades conteudistas nos termos meramente acumulativos e, sim, a uma interação com o conhecimento de modo mais significativo.

É importante ressaltar que, em certa medida, não é coerente simplesmente impor as duas categorias de análise, gênero e sexualidade, à educação musical, pois simplesmente generalizá-las em suas significações e sentidos culmina na sobrevalorização destas categorias e na negação de que há diversas categorias de análise que também aparecem no referido campo da educação musical, em especial na educação musical na Escola, foco deste trabalho.



A racialidade, a etnicidade, a regionalidade, o nível socioeconômico, o nível educacional, a geracionalidade, a idade, a deficiência física, entre outras, são categorias que, dada a circunstância analisada, são observadas e evidenciadas em suas correlações e especificidades na produção de sentidos e resultados significativos nas análises, tanto de dados de pesquisa em educação musical quanto na substancialização e materialização dos elementos que constituem os sentidos dos diversos fazeres musicais.

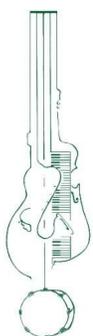
Em se tratando da Escola, estas diversas categorias são constituintes da educação musical à medida que se compreende que “a sala de aula é notoriamente um local de entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais” (GREEN, 2012, p. 62), nisto explicitando também que a “música é parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal” (GREEN, 2012, p. 62).

Tomando que a “música, em primeiro lugar, tem significado à medida que as pessoas a entendem como tal; caso contrário, não conseguiríamos distinguir música de qualquer outra coleção de som e silêncio” (GREEN, 2012, p. 63), a pesquisadora Lucy Green aponta que o significado musical envolve dois aspectos que apresentam entre si uma relação dialética:

Um aspecto é o que denomino significado “inerente”: as formas em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. É isento de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo “fora” da música, mas é uma zona puramente lógica ou teórica, contida ou “incorporada” dentro dos materiais musicais (Meyer, 1956). Os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais. O outro aspecto é o que chamo de significado “delineado”, referindo-se aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras... Toda música carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção. Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delineações (GREEN, 2012, p. 63).

Ainda que Green afirme que “não podemos notar os significados musicais inerentes sem conceber simultaneamente uma delimitação fundamental” (GREEN, 2012, p. 63), sua visão sociológica se fundamenta em uma hipótese dicotômica, mesmo que tomada como dialética, que se auto implode, uma vez que pressupõe uma existência musical “inerente” antes mesmo da percepção dos sujeitos.

Seria correto afirmar que os sons e silêncios existem mesmo que não os percebamos como tais? Uma coisa é afirmar que os sons e os silêncios, em suas significações e sentidos, existem para além do fazer musical. Isto é coerente, na medida em que se assume que há a



possibilidade de existência do silêncio. Tal afirmação se mostra bastante abstrata, pois o silêncio existe desprendido de um espaço no qual as partículas de ar estão tão distantes que não são capazes de propagar as vibrações sonoras umas para as outras, portanto o silêncio existe em lugares rarefeitos e fora da atmosfera; ainda assim, o sujeito, nestes espaços, ouviria os sons de seus corpos funcionando internamente. Isso sem falar nas demandas muito próprias das pessoas que apresentam surdez ou algum grau de surdez, o que faz com que esta relação com o som e o silêncio se dê por meio das vibrações, que não são especificamente as mesmas sensibilidades que as pessoas não-surdas.

Seja por meio de um significado físico ou musical, perceber os sons e os silêncios é em si uma construção de sentido social, portanto os sentidos atribuídos aos fazeres musicais não estão colocados sobre uma estrutura física pré-dada ou pré-existente, mas sim concebidos em contextos sócio-históricos atravessados por categorias sócio-analíticas que se evidenciam nas relações observadas. Desta maneira, é nas relações, no exercício da ação social, que os componentes de sentidos vão se substancializar em significações e se materializarem.

As categorias analíticas gênero e sexualidade são tomadas aqui para que se evidencie, portanto, como a educação musical na Escola está amalgamada/misturada aos sentidos atravessados por preceitos¹ sociais que, por sua vez, hierarquizam, discriminam, produzem normas e fugas dos sujeitos diante das vivências educacionais que lhes são próprias nos processos de atribuição de sentidos comuns aos fazeres musicais sociais.

O professor Yves Clot, titular da cadeira *Psychologie du Travail* do *Conservatoire National des Arts et Métiers* em Paris – França, em seu artigo “Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva” mostra que ao falar do social

Vygotski achava ingênuo olhar o social como um conjunto de pessoas, como uma coleção. Para ele, o social não era coleção de indivíduos. O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos: ele não está fora de nós mesmos, nem somente ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós. Portanto, não é porque se diz “social” que a questão está resolvida... O social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. O caminho da vida social ao indivíduo não é direto. Nós nos tornamos sujeitos, transformando o social *em si* pelo social *para si*. Ele escreve que “a consciência é um contato social consigo mesmo” (1925). Há uma reviravolta e até mesmo um desvio visando a subjetividade, um desvio do social... O mundo social para Vygotski, não é um mundo de restrições. É primeiramente um mundo possível de submersão de significados e de artefatos e, em segundo lugar, um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, *podemos colocar nele algo nosso*... O mundo social é feito de discordância criadora, o mundo social é uma espécie de enfrentamento em torno do objeto; fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada. Como diz Bakhtin, no mundo das palavras, mas também no mundo social, “a última palavra não é jamais dita”; o não-acabamento do social é uma das fontes fundamentais da apropriação psicológica. É precisamente porque o mundo social não é acabado que o sujeito torna seus esses conflitos, esse não-acabamento do social; portanto, ele se apropria também desses conflitos das discordâncias que o



mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos (CLOT, 2004, p. 23 e 25).

Deste processo conflituoso e inacabado das demandas sociais que constituem os sujeitos, a educação musical na Escola traz em si as normas sociais de gênero e sexualidade que se materializam em diferenças, que ora são tomadas para justificar a igualdade e diversidade dos sujeitos, ora utilizadas para hierarquizá-los e discriminá-los negativamente.

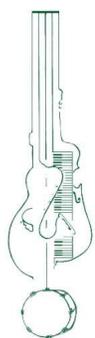
Para melhor evidenciar isso neste trabalho, tomar o gênero e a sexualidade como categorias analíticas advém, em primeira instância, do pensamento, já bastante sedimentado no Brasil, de Joan Scott (SCOTT, 1989), que também é tomado por Judith Butler, que por sua vez evidencia como as performatividades² dos sujeitos estão substancializadas por normas de gênero e sexualidade que são reiteradas e das quais também há fugas, em que se produzem ideias e ideais de corpos, no que o binarismo de gênero (masculino e feminino) é materializado numa leitura sexista que toma a heterossexualidade como compulsiva e normal (BUTLER, 2003).

Da brasileira Guacira Lopes Louro (LOURO, 1997) e do brasileiro Richard Miskolci, em diálogos com as já referidas autoras, surge a apropriação dos conceitos de gênero e sexualidade em aplicações analíticas próprias do contexto da Educação no Brasil.

Louro mostra a necessidade de “recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22), mas que “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22); assim, a autora salienta que

As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação’ (LOURO, 1997, p. 22).

Nisto, salienta a autora, “observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p. 23). Nesta medida, “a pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 23), ou seja, mais do que constituir papéis, o gênero passa a ser tomado como algo que se materializa nas identidades e, concomitantemente, nas relações de poderes entre os diferentes sujeitos.



Já em Richard Miskolci, no que concerne especificamente às reflexões e formas de definir as relações de poder, há a defesa de que

Uma mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas com relação à dinâmica das relações de poder: uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera pela opressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores (MISKOLCI, 2012, p. 27).

O pesquisador brasileiro mostra as rupturas ocorridas no final dos anos 80 e nos anos 90 no campo dos estudos do gênero e da sexualidade e, nisto, evidencia que “Michel Foucault é o responsável por essa mudança de eixo nas reflexões sobre o poder” (MISKOLCI, 2012, p. 27); antes tomadas unicamente numa perspectiva hierárquica que dava a uns privilégios e a outros simples e pura submissão.

Tomar as relações de poder sob estas críticas e compreender as categorias gênero e sexualidade nesta perspectiva culminou por trazer uma mobilidade que problematiza o binarismo que tanto essencializa e hierarquiza os sujeitos.

Ainda segundo Miskolci, recorrendo a Foucault

Em *Vigiar e punir*, o filósofo explica cuidadosamente como a concepção do poder localizável e repressor não dá conta da realidade contemporânea, na qual o poder está em toda parte e opera também por meio da incitação dos sujeitos a agirem de acordo com os interesses hegemônicos. Nesta perspectiva, o poder deixa de ser algo facilmente associado a alguém ou uma instituição, o rei ou a presidência, por exemplo, e passa a ser visto como uma situação estratégica em uma dada sociedade em certa época. Passamos, portanto, de uma teoria do poder para o desafio de lidar com ele como relacional, histórico e culturalmente variável, ou seja, por meio de uma analítica (MISKOLCI, 2012, p. 27).

Deste modo, esta “nova política de gênero – que também pode ser chamada de *queer* – se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam” (MISKOLCI, 2012, p. 27).

Guacira Lopes Louro, ao dissertar sobre sexualidade, também recorrendo ao pensador francês diz que

Se Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma ‘invenção social’, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 1997, p. 26)

É dos estudos *queer* que surge, das mãos de Guacira, a evidência de que “a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2008, p. 47).



Em meio a isso, a pesquisadora brasileira mostra que “não há como ignorar que as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido” (LOURO, 2008, p. 29) acabam por fazer mover a vocação normatizadora da Educação, que se vê ameaçada (LOURO, 2008, p.29).

A pesquisadora Talitha Couto Moreira, em sua dissertação de mestrado intitulada “Música, Materialidade e Relações de Gênero: Categorias Transbordantes”, apresenta que

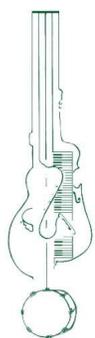
As teorizações sobre as relações entre homens e mulheres, gênero e sexualidade percorreram uma vasta trajetória através dos anos, com o surgimento de uma grande variedade de pontos de vista. Desenvolveram-se desde descrições das experiências observadas nos diferentes contextos até discussões sobre as próprias categorias que fundam a percepção das culturas sobre as relações estabelecidas entre os seres em questão. Tal variedade de concepções ainda se faz muito presente em meio aos estudos de gênero, o que faz com que a temática possa ser tratada através de múltiplas formas de reflexão. Nesse sentido, o reconhecimento de uma parcialidade, uma não universalidade, da visão de gênero contida nas narrativas e criações acadêmicas, torna-se uma tarefa pertinente tanto quanto instrutiva (MOREIRA, 2012, p. 59).

Moreira, “com base na retomada de ideias de várias/os autoras/es a respeito de tal temática(...), propõe-se a realizar tais reflexões com trabalhos acadêmicos realizados no Brasil que tratam das temáticas música e gênero” (MOREIRA, 2012, p. 59). Nisto, ela traz em seus achados o trabalho de pesquisa de Helena Lopes da Silva, que

Relacionando as temáticas gênero e música no contexto escolar em Porto Alegre, procurou compreender a construção da identidade de gênero no espaço escolar. Para isso, foi escolhida para tal pesquisa uma turma de 8ª série de Ensino Fundamental. Suas referências teóricas foram de autores que trabalharam nos campos de gênero, escola e educação musical, numa perspectiva relacional (SCOTT, 1995; LOURO, 1995, 1997, 1999). Seu estudo analisa a construção das identidades de gênero reveladas pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos da mídia, feitos pelos alunos (SILVA, 2000 e MOREIRA, 2012, p. 63).

Ficou evidente uma estreita relação entre a música e a identidade de gênero. Além disso, escolhas musicais foram comparadas com escolhas de roupas a vestir, com a escolha de uma linguagem para falar, assim como as atitudes tomadas. Dessa forma, declarar identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar denotava a obtenção de rótulos que poderiam negar ou confirmar a condição masculina ou feminina dos adolescentes (SILVA, 2000, p. 141 e MOREIRA, 2012, p. 109).

Dentre os debates em sala de aula, associados a informações reveladas nas entrevistas, indicou-se uma separação de gênero através da diferenciação das preferências musicais entre meninos e meninas. Houve um discurso compartilhado entre professores e alunos, partindo de uma postura essencialista das diferenças, segundo o qual meninas são mais sentimentais, e meninos mais racionais. O fato de as meninas admitirem a influência de significados musicais delineados em suas escolhas musicais, como determinados cantores, teor das letras associadas a momentos de suas vidas, tornava-as menos capazes de poderem argumentar, opinar sobre música. Tal discurso generificado acabou por ser incorporado pelas próprias meninas, ao argumentarem que em suas vidas a música não tinha a mesma



importância que na vida dos meninos, pois gostavam de música apenas para cantar, dançar e se divertir (SILVA, 2000, p. 142 e MOREIRA, 2012, p. 109).

Colocou-se ainda que tais dificuldades, vivenciadas por professores em sala de aula, no que diz respeito aos adolescentes e sua relação com a música, torna necessária uma mudança de paradigma sobre o que é considerado “importante” para ser incluído no currículo de música da escola. A identidade de gênero, nesse contexto, é apenas um dos aspectos embutidos no conhecimento musical trazido pelos alunos, havendo necessidade de trabalhos que tratem de outras identidades tais como a identidade de raça, de etnia, classe social e nacionalidade através da música consumida pelos estudantes (SILVA, 2000, p. 146 e MOREIRA, 2012, p. 110)

Diante dessas evidências surge o seguinte questionamento: Quais caminhos devem ser trilhados para que as desigualdades e hierarquizações, concernentes às reiterações dos estereótipos de gênero e sexualidade, não tornem as diferenças dos sujeitos um subterfúgio para discriminá-los, em especial nas aulas de música na Escola?

Para responder sucintamente tal pergunta – lembrando que este que aqui se apresenta é apenas um dos caminhos –, são tomados elementos do pensamento do professor Sérgio Antônio da Silva Leite, que em seu artigo “Afetividade nas práticas pedagógicas” mostra que

Tendo como suporte as ideias de Vygotsky e Wallon, assume-se, como pressuposto, que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador também são profundamente marcados pela dimensão afetiva, uma vez que produzem impactos subjetivos nos sujeitos (LEITE, 2012, p. 355).

A estes moldes,

O desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas e agentes culturais)... É inegável o impacto dessas concepções no pensamento pedagógico. De um lado, aponta que o processo de mediação pedagógica é fundamental na relação que se estabelece entre o sujeito/aluno e o objeto de conhecimento/conteúdos escolares, lembrando que, em sala de aula, o professor é o principal agente mediador, embora não o único. De outro lado, sugere que a mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas, o que significa que as mesmas podem ser planejadas de forma a aumentar as chances da aprendizagem com sucesso pelo aluno. Este, por sua vez, é entendido por Vygotsky (1998) como um sujeito interativo, ou seja, um sujeito que desempenha um papel ativo nos processos de interação vivenciados.” (LEITE, 2012, p. 361).

Compreendendo que o amalgamento entre educação musical, gênero e sexualidade é, então, o objeto de conhecimento do aluno que aqui se suscita, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar pautado em um fazer afetivo que possibilite a troca de experiências e valores para que a produção do conhecimento seja entendida como um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito (aluno e aluna) e o objeto (LEITE, 2012).



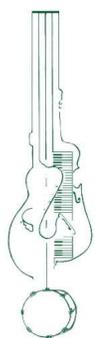
Nesta relação, o sujeito tem uma participação essencialmente ativa (LEITE, 2012), ou seja, estas relações devem estar afinadas nas possibilidades de ampliação e ressignificação dos variados pontos de vista em relação ao conteúdo a ser trabalhado. Assim, “na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas” (LEITE, 2012, p. 362), portanto

As relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva (LEITE, 2012, p. 362).

Transpondo e finalizando, compreender a educação musical amalgamada ao gênero e à sexualidade é um exercício inclusivo, pela diferença e mais igualitário, na medida em que a afetividade nas práticas pedagógicas no ambiente escolar “possibilite aos alunos apropriarem-se com sucesso do conhecimento considerado essencial para o pleno exercício da cidadania” (LEITE, 2012, p. 366).

Referências

- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Cap. 1.
- CLOT, Yves. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições: Dossiê Temas e tendências na perspectiva histórico-cultural*, Faculdade de Educação. – Campinas, SP, v. 17, n. 2 (50), maio/agosto, p. 19 - 30, 2006.
- GREEN, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-358, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2° ed. rev. a ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: IFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.



MOREIRA, Talitha Couto. *Música, Materialidade e Relações de Gênero: categorias transbordantes*. Belo Horizonte, 2012. 162f.]. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SCOTT, Joan; *Gênero: uma categoria útil de análise histórica: Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

Notas

1. Preceito é concebido como um comando ou proibição de realizar uma determinada ação ou omissão. A norma contém uma forma abstrata, ou seja, a descrição do fazer ou não fazer, e toma um comando em reação à conduta omissiva ou ofensa à conduta esperada.
2. Performatividade entendida aqui como o ato performático que, para ser legitimado e inteligível, carrega em si elementos que são legitimados pelos demais sujeitos que estão assujeitados às mesmas normas sociais, estas nunca tomadas como totalizantes, mas sempre em disputas e movimentação, passíveis de reiterações e fugas.



Ensino musical na educação básica: processos de criação musical

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Música na educação básica

Luciane Pereira de Moraes
 UNESP
 lucim34@gmail.com

Resumo: Apoiado no significado “inerente” e “delineado” da música de Green (2012) sob as circunstâncias que a pós-modernidade infunde, este trabalho relatará uma proposta de ensino musical na educação básica pautada na autonomia. O objetivo é exemplificar e afirmar o papel do ensino musical na educação básica em prol do desenvolvimento humano utilizando-se da pesquisa participante. O resultado da pesquisa nos oferece uma perspectiva de como o aluno apropria-se e transita do inerente para o delineado, estabelecendo relação de autonomia no processo de criação musical.

Palavras-chave: Ensino musical. Educação básica. Criação musical.

Educação e Pós-Modernidade

Cada vez mais vemos ressaltar a necessidade da educação em trabalhar com a autonomia, com a criatividade, sobre a ideia de construir identidade, cidadania e o conhecimento de maneira significativa. Imbricado nesta ideia este trabalho disporá sobre a prática do docente de música na educação básica nos meandros da pós-modernidade, com o objetivo de exemplificar o exercício da docência em música nestas condições e sobre esta temática.

A tese “Condição Pós-Moderna”, do pesquisador David Harvey, publicada em 1989, traz uma interessante visão sobre a pós-modernidade, na qual afirma que a estética pós-moderna “celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 2008, p.148). Segundo este autor, esta mudança se justifica pelo aumento do emprego em serviços temporários, de economias informais, do empreendedorismo firmado no século XXI, desde as três últimas décadas do século XX, mudando o tipo de produção na economia capitalista, fato que incide diretamente na transformação da relação do sujeito com o conhecimento. Neste sentido, o homem buscará formas de especializar-se, aprimorar-se para “alcançar importante vantagem competitiva” (HARVEY, 2008, p. 151). Desta maneira o saber torna-se produto de mercado.

Outras características desta pós-modernidade levantadas pelo autor, como as angústias pela indeterminação, a substituição da arte pelo espetáculo e da ética pela estética, estarão presentes na descrição das circunstâncias em que o docente atua neste século.

O relatório da Unesco para a educação do século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, escrito em 1996 por uma comissão multidisciplinar de diversos países, coordenada



por Jacques Delors, político francês, preocupa-se com a educação desta época além de defender a sua importância no processo de “fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”, (DELORS, 1996, p. 11), bem como com a diminuição das desigualdades. Em algumas partes o texto corrobora a função mercadológica da educação imposta pela economia mundial. Não obstante, distancia-se desta função e é contundente quando expressa que a educação é, primeiramente, “uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1996, p. 12), apontando ações transdisciplinares para a educação sem restringir seus instrumentos.

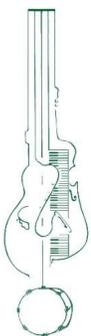
Sendo assim circunscreve-se este artigo na defesa sobre o papel da arte, especificamente da música, na educação considerando sua relevância na formação do indivíduo para compreensão e reflexão sobre o mundo, oferecendo-nos uma perspectiva mais complexa e diferenciada sobre nós e o outro, sobre o tempo e o espaço em que atuamos e sobre a importância da criação musical e seus determinados processos para uma educação básica projetada na pós-modernidade, no exercício da alteridade na construção da autonomia e identidade.

Trata-se, portanto, de um relato de experiência que se utiliza da pesquisa participante, incidindo sobre o ensino musical como componente curricular na educação básica em prol do desenvolvimento humano. Este trabalho focalizará os processos de criação musical pautada na relação de mediação na construção da autonomia como um dos alicerces para o desenvolvimento humano que, segundo o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), em seu relatório publicado anualmente, é descrito “como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser.” (PNUD, 2018)

2. Música na Educação Fundamental

Atualmente o Ensino da Arte (artes visuais, dança, música e teatro), apesar de obrigatório, ainda segue caminhos tortuosos, após a promulgação da Lei n. 13.415/17 que modificou substancialmente a LDB n. 9394/96. A música não tem mais o espaço de um componente curricular, mas constitui o ensino da arte que parece instituir polivalência nas linguagens artísticas.

Seja em caráter polivalente ou não, podemos afirmar que a música estará presente na educação como fator preponderante da multidimensionalidade humana, do desenvolvimento



humano e na preservação do espaço e aprendizagem que ela oferece na dimensão disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A importância do ensino musical na educação básica se dá não apenas no campo cognitivo, mas principalmente no sociocultural para a construção da identidade, da autonomia, da alteridade, da relação interpessoal nos projetos que devem ser desenvolvidos na parceria entre o educador mediador e aluno protagonista de seu ensino-aprendizagem. O papel do educador como mediador no desenvolvimento é de suma importância para que a experiência do aluno se transforme em conhecimento ao final do trabalho.

Nada se desenvolve do nada; nada senão a imperfeição se pode desenvolver da imperfeição e é certamente por isso o que acontece quando deixamos a criança por si própria, como uma finalidade e a convidamos daí extrair novas verdades sobre a natureza ou a conduta. É certamente tão fútil esperar que a criança produza um universo meramente de sua própria mente, como o é para um filósofo. Desenvolvimento não significa apenas extrair algo da própria mente. É o desenvolvimento da própria experiência e dentro da experiência que é realmente desejado. E isto é impossível salvo se for fornecido um meio educativo que permita aos poderes e interesses selecionados como válido de funcionar (DEWEY, 2002, p. 168).

Este tipo de relação entre o educador e aluno deve ser preservado em benefício dos processos criativos que permearão um ensino musical que esteja atento às demandas que a educação tem a alcançar. Para tanto, é necessário que se encoraje e que se percorra caminhos criativos na aprendizagem musical, por mais que sejam sedutoras as propostas ou atividades de reprodução e execução de compositores já consagrados (SCHAFER, 1991, p. 59).

O caminho percorrido por este trabalho trará o educador como mediador e se pautará na construção da autonomia, entendida como o respeito aos questionamentos do aluno, dando-lhe espaço de levantamento de suas hipóteses como sujeito reflexivo que é como um “imperativo ético” para a relação educador e educando (FREIRE, 2002, p. 35). Nesta abordagem e contexto se traçará o significado de “inerente” e “delineado” da música, conceitos baseados no trabalho da educadora inglesa Lucy Green. Segundo a educadora o significado de “inerente” define-se como o conhecimento “formado por materiais musicais”, sendo ele intra-musical, que está na “capacidade historicamente desenvolvida através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais”. (GREEN, 2012, p. 63) Já o significado de “delineado” refere-se “aos conceitos e conotações extramusicalis que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras”. (GREEN, 2012, p. 63)

Dessa forma, como desenvolver e mediar propostas musicais do ensino musical, quando inserido na educação básica, que poderão aliar o significado inerente e delineado da



música no exercício da autonomia do aluno? A proposta que se relata a seguir empiricamente revela um processo de criação que se insere nesse questionamento, em busca de caminhos e de suas inúmeras respostas.

3. Processo de criação musical

Na pesquisa qualitativa, realizada de maneira empírica, o grupo escolhido foi o 9º ano (duas turmas, 20 alunos em cada uma) de 2017 do Colégio Marupiara, zona leste de São Paulo, instituição privada, que tem Música - bem como Artes Visuais e Teatro, separadamente - como componente curricular regular e obrigatório da Educação Infantil até o ano final do Ensino Fundamental II (9º Ano) e pratica uma abordagem educativa entre a sócio-interacionista e a sócio-crítica. Nesta instituição são privilegiados trabalhos coletivos com estímulo ao espírito crítico e criativo.

Muitos alunos desta turma de 9º ano cursam o colégio desde a educação infantil, tendo os mesmos recebido conhecimento musical formal prévio, que nomearei como “inerente” (GREEN, 2012), como, por exemplo a identificação e classificação de parâmetros sonoros; conhecimento iniciais sobre escala musical, escrita e leitura; breve história da música e prática instrumental em percussão de altura definida (xilofone, metalofone e Boomwhackers) e indefinida.

Devido a esta particularidade escolheu-se um trabalho pautado na escala dodecafônica para verificação do desenvolvimento da autonomia e constituição do significado inerente e delineado da música durante um processo de criação musical coletivo descrito logo a seguir.

3.1. Mediação e criação

Iniciou-se o trabalho com uma explicação sobre a estrutura da escala musical de doze tons, a partir de uma breve perspectiva histórica de Pitágoras até Schoenberg, a fim de estabelecer contexto e discurso para a criação musical que se seguiria. Retomou-se e compartilhou-se conhecimentos sobre a escala musical entre os alunos a fim de fazer uma sondagem sobre o tema.

Revelou-se pouco conhecimento sobre os doze tons, porém bom entendimento da escala tonal. Propôs-se aos alunos que a escala de doze tons fosse utilizada como o material sonoro a ser manipulado segundo as orientações elaboradas durante o processo, em parceria entre professor e aluno, criando-se o seguinte critério para a criação musical: construir uma ideia musical que deve utilizar as doze notas musicais e criar uma série melódica de doze tons, empregando este conceito nos parâmetros altura e duração. Foi considerado, após alguns



esclarecimentos e conversas, o emprego da série de maneira retrógrada, invertida, a transposição e a variação rítmica no material sonoro.

No entanto, muitos outros esclarecimentos e discussões acerca da série dodecafônica e sobre “gesto melódico” (MESQUITA, 1995), ritmo e o processo de criação foram necessários para chegar a um consenso sobre o que queriam fazer. E assim recorreu-se ao compositor Anton Webern sobre o “gesto melódico” em seu comentário: “uma ideia qualquer pode ser repetida de forma idêntica ou semelhante. (...) Um material pode manter sua identidade sob condições ligeiramente modificadas” (WEBERN, 1984 apud MESQUITA, 1995, p. 66), com o objetivo de orientar as discussões.

Os dois grupos de 9º ano foram divididos em mais dois outros grupos, perfazendo o total de quatro grupos que desenvolveram este trabalho. Durante o processo de criação que se seguiu, houve pequenas alterações ou adaptações nas orientações, na medida em que o gesto melódico se criava a partir do significado “inerente”, demonstrando autonomia sobre o processo e também alteridade em momentos em que muitas vezes os alunos com maior entendimento passaram a fazer uma liderança pautada na colaboratividade. Questionava-se continuamente se o processo daria certo. Foram frequentes os experimentos, retomadas, abandono de ideias, até que os procedimentos fossem aprovadas por todo o grupo.

Na medida em que os grupos discutiram seus processos e começaram a criação musical, uma pessoa escolhida pelo grupo foi responsável por fazer a notação musical. Este registro foi feito no aplicativo de notação e playback musical *Notion Music*, desenvolvido pela Presonus. Dessa forma, poderiam manipular o material sonoro com recursos que estão familiarizados em operar, exercitando a diversidade que a prática musical pode trazer na pós-modernidade com *feedback* imediato assim que concluíam cada som escrito, já que o aplicativo permite que se escute na medida em que se escreve cada compasso ou mesmo nota musical. Este recurso digital também foi utilizado para gerar o áudio usado para a composição audiovisual que mais tarde foi criada.

Seguem os registros das criações musicais realizadas:

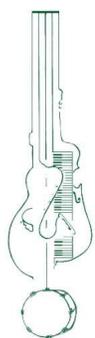




Figura 1: Grupo 1. A criação musical traz uma seqüência rítmica simples e não variável para as doze notas da escala, a apresentação retrógrada faz uma pequena transição no compasso 17 e 18 para apresentar a série uma sexta acima.



Figura 2: Grupo 2. Nesta criação musical usou-se forma rítmica não variável, a transposição, o movimento retrógrado e a repetição de todo o material.





Figura 3: Grupo 3. Vê-se aqui um mínimo gesto melódico que vai se desenvolvendo a partir do registro e depois ritmicamente para emprego do material sonoro determinado com o emprego do movimento retrógrado.



Figura 4: Grupo 4. Tem-se aqui o emprego da transposição, movimento retrógrado, variação da estrutura rítmica para dobramento do andamento e a repetição, respectivamente.

Paulatinamente, como aliado ao significado “inerente” da música, o “delineado” apareceu como agente de memorização e trouxe temáticas para a criação musical, ressignificando e oferecendo o contexto que é vivenciado pelo grupo de alunos. Notou-se que era inevitável a identificação do gesto melódico com as cenas, situações e expressões



reconhecidas pelos alunos em suas leitura de mundo na construção sociocultural, oferecendo a partir daí uma outra dimensão deste trabalho, o visual.

Logo, o significado “delineado” foi ponto de partida para a segunda fase da proposta, que nasceu da observação e percepção de cada grupo depois da criação musical já concluída. As imagens que os alunos descreviam enquanto ouviam as composições uns dos outros e as suas tornaram-se o mote para a criação de um trabalho audiovisual, que pautou-se nas delineações feitas pelos alunos durante o processo de criação musical.

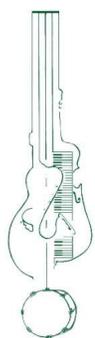
3.2. Criação audiovisual e autonomia

Nesta proposta os alunos dirigiram o próprio trabalho, com o emprego de aplicativos de dispositivos móveis para edição de foto e áudio e *Stop Motion* (vídeo criado a partir de desenho quadro a quadro) . Todo o processo foi mediado e foram muitas as vezes em que professor e aluno ficaram lado a lado, já que o domínio das mídias por professor e aluno se construiu durante o processo reforçando as relações e afirmando a autonomia do aluno como bem descreve Paulo Freire:

Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa mútua humanização. Seus esforços devem caminhar juntos com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles (FREIRE, 1979, p. 41).

A criação audiovisual que se seguiu, o desenvolvimento do conceito e a escolha das técnicas utilizadas para a criação audiovisual foi, inteiramente, de responsabilidade dos alunos sem a sombra histórico-cultural do professor, permitindo que se restaurasse o espaço ocupado por cada um.

Dessa forma, o Grupo 1 escolheu usar o recurso de vídeo para edição de foto e áudio que nomeou de “Depois da Tempestade a Calmaria”¹, aplicando uma ferramenta para edição sobre o áudio, a fim de produzir um efeito de ‘eco’ em cada uma das notas. O grupo 2 trabalhou com o mesmo recurso e o nomeou de “Despair”² (“Desespero”). As temáticas discutidas pelos grupos 1 e 2 incidiram diretamente nas temáticas da pós-modernidade aqui levantadas. Os grupos 3 e 4 utilizaram a animação quadro a quadro, *stop motion*. Contudo, o Grupo 3³ foi o único que estabeleceu delineações sobre o significado inerente da música, com o objetivo de ressaltar a linguagem musical a partir das delineações que vislumbraram. O grupo 4, por sua vez, teve uma temática que explorou uma situação muito conhecida do adolescente: ‘o amor que supera a distância’ com o uso do *stop motion* composto de desenhos feitos por eles mesmos. Este último grupo teve muitos desafios na relação interpessoal,



fazendo com que o trabalho se concluísse apenas pelos esforços de duas alunas entre os dez responsáveis pelo trabalho.

Sendo assim os grupos 1, 2 e 3 transferiram seus significados delineados (sua leitura de mundo, seu próprio contexto sócio-cultural) para o inerente traçado com pleno exercício da autonomia e ressignificação do conhecimento musical, enquanto que o grupo 4 demonstra a necessidade de maior mediação e menor autonomia, criando uma relação direta entre os dois.

4. Conclusão

Mesmo que a propostas em sala de aula nesse momento de efemeridade, inconstância e busca por um lugar nos grupos sociais para a construção da identidade desta faixa etária que encontramos no 9º ano (13 aos 15 anos) não sejam oferecidas para trabalhar a alteridade, a autonomia, o desenvolvimento de cada uma delas, em algum nível recairá sobre estas necessidades. Declaram-se, portanto, demandas que emergem do corpo discente em que o educador dever oferecer abertura e flexibilidade para absorvê-las e assim mediá-las.

Considera-se função do ensino musical, como componente curricular regular da educação básica, trabalhar nesta direção, rompendo com os calcificados hábitos e estigmas da reprodução esvaziada de criatividade ou reflexão, do desenvolvimento técnico descontraído da construção da musicalidade e da prática musical que não afirme o desenvolvimento da escuta, da colaboratividade, da alteridade, da autonomia e da identidade como contorno ao significado inerente da música.

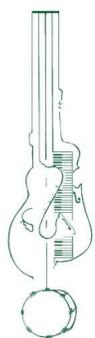
A pesquisa nos revela que o ensino musical, mesmo circunscrito pelo significado inerente da música deve ter abertura diante dessas demandas, proporcionar situações e oferecer espaço para que sua integralização no currículo ganhe maior relevância neste momento em que vivemos, reafirmando sua importância diante da formação humana.

Referências

BRASIL *Lei* n.13.415, de 2017. Altera a Lei n. 13.278, de 2016 , para fixar a música como uma das linguagens artísticas que constitui o ensino de arte, componente curricular obrigatório. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jul., 2017.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, John. *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Tradução: Paulo Faria; Maria João Avarez; Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.



GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

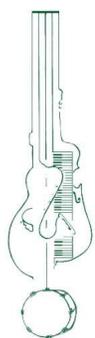
MESQUITA, Marcos. *Aspectos da Articulação Temporal na Música Instrumental do Século XX. 197*. Dissertação Mestrado em Música. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 1995.

PNUD NO BRASIL. *O que é Desenvolvimento Humano*. Rio de Janeiro, PNDU, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2003. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Notas

1. Clique em Grupo 1 para acessar o vídeo;
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=SmzfdCKnv2Q&feature=youtu.be>>.
2. Clique em Grupo 2 para acessar o vídeo;
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Mj2ELlvD8Lc&feature=youtu.be>>.
3. Clique em Grupo 3 para acessar o vídeo;
Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QQ-F7dhyCZo&feature=youtu.be>>.



Handbells Brasil: o primeiro contato dos alunos do Colégio Evolução com a prática de sinos

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Música na educação básica

*Bruna Marinho de Almeida
brunamarinhoalm@gmail.com*

Resumo: Este artigo apresenta um relato a respeito da inserção da prática de sinos no Brasil e no contexto educacional brasileiro por meio de uma atividade realizada com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Evolução, sistema COC de ensino, situado na cidade de Cubatão/SP, com a proposta educacional do projeto *Handbells Brasil*, que possui como objetivo divulgar e incentivar a modalidade da prática de sinos no país apoiando-se nos pressupostos teóricos relativos ao Ensino Coletivo da música.

Palavras-chave: Educação musical. Handbells Brasil. Prática de sinos.

1. Introdução

Em janeiro de 2016, participei do curso *Música nas Igrejas dos Estados Unidos*, realizado na instituição de ensino norte-americana *Lebanon Valley College*, localizada na cidade de *Annville* no Estado da *Pennsylvania*.

Nesse intercâmbio musical e cultural, juntamente com mais dezenove alunos de música brasileiros, participei de diversas oficinas e cursos musicais na Universidade supracitada, como por exemplo, aulas de instrumental Orff, prática vocal, música e tecnologia e piano. Além disso, as aulas extracurriculares da instituição também integravam a grade curricular de aulas dos alunos do intercâmbio e foi por meio delas que conheci a prática de sinos – *handbells*¹.

A idealizadora do intercâmbio, Dra. Moorman-Stahlman, organista e professora da *Lebanon Valley College*, objetivou, por meio de sua iniciativa, a capacitação de estudantes de música brasileiros para atuarem na melhoria do desenvolvimento musical educacional no Brasil. Diante disso, o procedimento dos alunos brasileiros participantes do intercâmbio ao retornarem ao Brasil era de realizar ações a partir dos aprendizados obtidos enquanto alunos no intercâmbio, fomentando a melhoria do desenvolvimento cultural e musical das crianças e jovens brasileiros.

Retornando ao Brasil, participei do edital de seleção de projetos para desenvolvimento pela Incubadora Criativa *Vara Para Pescar*². A Incubadora possui como objetivo ensinar pessoas com projetos inovadores os procedimentos necessários para a produção de ações baseadas em economia criativa, visando o desenvolvimento cultural e econômico da cidade.



O projeto apresentado para participação no referido edital constituía-se da produção de uma oficina de prática de sinos para estudantes de música da Baixada Santista. Essa prática pressupunha o uso de *handbells* – termo em inglês para referir-se a *sinos de mão*.

Após a seleção do projeto, o processo de desenvolvimento durou dez meses, em que, após diversas reuniões e ações ao longo dos seis primeiros meses, o projeto se consolidou, por fim, com o título *Handbells: uma experiência internacional*.

Assim, elaborou-se uma oficina de prática de sinos com duração de três dias realizada nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2016, em uma sala situada dentro de um Parque Cultural da cidade de Cubatão/SP, tendo como profissional convidada para aplicar a metodologia a Profa. Dra. Moorman-Stahlman.

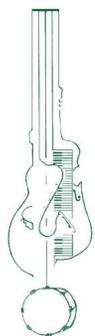
A oficina teve a participação de quarenta alunos estudantes de música e foi ministrada, como já referenciado, pela Dra. Moorman-Stahlman, auxiliada por quatro monitores norte-americanos, alunos da Lebanon Valley College.

Um das vertentes que surgiu após a aplicação desta oficina foi a inserção da prática de sinos como atividade extracurricular em escolas de Educação Básica. Criou-se então um projeto educacional que foi apresentado a diversas escolas. Este artigo tratará, especificamente, de uma experiência tida a partir da aplicação desse projeto, realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Evolução, situado na cidade de Cubatão/SP.

2. A prática de sinos no Brasil

Uma das justificativas para a criação de um projeto de sinos no Brasil era a inexistência de uma modalidade musical tão enriquecedora como essa na região da Baixada Santista, mas também o pouco reconhecimento da mesma em cidades em que ela existe, como por exemplo, São Paulo, Sorocaba e Curitiba.

Nas cidades citadas anteriormente, a prática de sinos é realizada em um contexto musical onde todos os integrantes participantes possuem leitura musical e são ou foram estudantes de música. Na orquestra de sinos da Universidade Adventista de São Paulo, por exemplo, os integrantes são alunos do curso de música da própria universidade. Na cidade de Sorocaba, formou-se um coro de sinos em uma determinada igreja com integrantes que possuem leitura musical e na cidade de Curitiba formou-se um coro de sinos na Primeira Igreja Batista de Curitiba onde os integrantes possuem leitura musical e realizam atividades e apresentações regulares no templo. Esta igreja recebeu os sinos por meio de uma doação feita



por uma instituição religiosa dos Estados Unidos e desde então as atividades têm sido realizadas com muita intensidade dentro da igreja.

Analisando o contexto no qual a prática de sinos está inserida no Brasil por meio dessas três cidades citadas acima, nota-se que a mesma limita-se a integrantes com leitura musical. Por conta disso, um dos objetivos da criação do projeto *Handbells Brasil* é o de, além de proporcionar uma experiência internacional aos participantes devido à parceria com a universidade americana, divulgar e incentivar essa modalidade musical no país. Para isso, tornou-se necessário pensar em um formato que possibilitasse essa prática de maneira inclusiva a todos os interessados.

Tendo isso em vista e com intenção de inserir a prática de sinos no contexto educacional brasileiro, como escolas e instituições religiosas, criou-se um formato educacional pensando nos alunos que não possuem leitura musical e com isso alcançar os objetivos pré-estabelecidos no projeto, que são os que diferem o *Handbells Brasil* dos outros contextos em que a prática de sinos é encontrada.

2.1 Reverberações: a prática de sinos no contexto educacional brasileiro

Durante o segundo dia de oficina no projeto *Handbells Brasil*, muitos questionamentos foram feitos por parte dos alunos. Um deles, que cabe aqui relatar, foi o de “como desenvolver atividades de prática de sinos no Brasil?”. Tal questão aproxima-se do que já se refletia desde a experiência do intercâmbio em 2016: como inserir prática de sinos nas escolas de educação básica brasileiras e aplicá-la a crianças e jovens?

Em um primeiro momento, vale ressaltar que, de acordo com a tradição norte-americana, esta prática musical é inapropriada para crianças com idade menor do que seis anos e recomendada para alunos a partir do 3º ano do Ensino Fundamental com suas devidas adaptações e pensando em propostas de acordo com o contexto dos mesmos.

Segundo dados de uma entrevista realizada com a Dra. Moorman-Stahlman em 2017, os *tonechimes*³ são mais recomendáveis para uso com crianças entre seis e nove anos de idade. De acordo com ela, a partir dos dez anos, as crianças podem iniciar a prática com os *handbells*.

Visando a inserção da prática de sinos em um contexto educacional como nova prática musical, muitas possibilidades são encontradas. Essa prática possibilita diversos tipos de agrupamentos musicais, tanto no que diz respeito ao número de integrantes em um conjunto musical, quanto na junção de diferentes instrumentos para prática em conjunto.



Na proposta do *Handbells Brasil*, pensa-se no ensino coletivo e suas diversas possibilidades de criação musical e transformação do indivíduo, o que se acredita ser uma possibilidade de caminho coerente para inserção da prática de sinos nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, o ensino coletivo, defendido por muitos educadores, como por exemplo Maria Isabel Montandon, Abel Moraes e Maria de Lourdes Junqueira, pode ajudar a desenvolver algumas características importantes na personalidade do aluno. Na medida em que as experiências e dinâmicas de grupo vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para ele, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo.

Para Cruvinel, por exemplo,

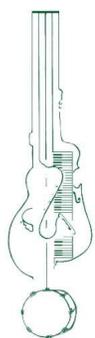
O ensino coletivo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico de ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p. 80).

Cruvinel (2005) destaca, ainda, que nessa metodologia de ensino o conhecimento é assimilado de forma prazerosa e, na medida em que o aluno vai aprendendo, ele tem a sua autoestima elevada, da mesma forma que sua produção e rendimento, e ele se sente realizado por fazer parte daquele grupo.

No Brasil, nomes como Alberto Jaffé – pioneiro no Ensino Coletivo de Cordas –, José Coelho de Almeida – pioneiro do Ensino Coletivo de Sopros –, Pedro Cameron, Maria de Lourdes Junqueira, Diana Santiago, Alda Oliveira, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Maria Isabel Montandon, Abel Moraes, João Maurício Galindo, entre outros, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente no ensino de um instrumento musical (CRUVINEL, 2005).

Pensou-se, assim, baseado nas experiências desses músicos e educadores, na possibilidade de viabilizar uma maneira de ensino coletivo de sinos nas escolas de educação básica, de modo a fomentar essa metodologia como uma possibilidade de ensino de música no Brasil.

Segundo entrevista fornecida pela Dra. Moorman-Stahlman, existe uma série de livros e métodos de ensino de sinos. Porém, de acordo com ela, a melhor maneira de aprender é por meio da prática; é tocar repertórios de diferentes níveis de execução.



Pensando nisso, foi-lhe direcionada uma questão a respeito do uso da música contemporânea, objetivando a prática criativa com sinos, alinhada com as propostas dos educadores musicais da segunda metade do século XX.

Segundo a educadora, existem inúmeros métodos contemporâneos para prática de sinos. Como exemplo, mencionou a técnica *Bell tree*⁴, em que o músico segura uma quantidade de sinos com uma só mão e com a outra mão uma baqueta de sinos para tocá-los percussivamente.

Percebe-se, pela resposta da professora, que apesar de se tratar de uma proposta interessante, ela não se aproxima da pergunta feita, uma vez que a questão se referia ao pensamento de o aluno aprender a técnica de sinos por meio da criação e da exploração sonora, ou propostas que se assemelhem a isso. Diante da resposta da educadora, abre-se margem para uma possibilidade de pesquisa nessa área.

Ainda de acordo com a entrevistada, as crianças iniciam a prática de sinos utilizando os *tonechimes* com um repertório simples, objetivando aprender leitura musical e ritmo, metodologia eficaz, porém estritamente apoiada no ensino convencional de música, visando repertório pré-estabelecido.

Ademais, na mesma linha de ensino tradicional, segundo a Dra. Moorman, outro método popular usado com crianças é baseado na escala pentatônica, em que se entrega para os alunos sinos com as notas da referida escala, permitindo-os, com um repertório de acordo para esta proposta, tocar os sinos a qualquer momento na música. Como exemplo, citou a música *Amazing Grace*, escrita por John Newton, no tom de *Sol* Maior, onde as crianças tocam as notas *Sol, Lá, Si, Ré e Mi* a qualquer momento na música.

Pensa-se como exemplo de possibilidade metodológica para as aulas a serem desenvolvidas com crianças brasileiras no contexto da educação básica, aproximando-se primeiramente da proposta convencional exposta pela educadora norte-americana, apoiar o trabalho nos pensamentos de Edgar Willems.

Para Willems (2011) a “sensorialidade auditiva” é um aspecto muito importante para educação musical, de maneira que em 1927, graças a seu sentido prático, sua habilidade manual e sua dedicação ao trabalho pedagógico, o educador construiu os primeiros sinos intratonais, na distância de um tom.

Willems trabalhava na organização dos sinos de acordo com a sua tessitura, por exemplo, desenvolvendo a percepção auditiva do aluno no que diz respeito à propriedade do som, altura. Este é apenas um dos fatores que levou a pensar em sua proposta como aparato



metodológico inicial para a prática de sinos. Todavia, outras maneiras de pensar o ensino de sinos, inclusive a tradicional, não devem ser excluídas, mas sim adaptadas e somadas a esta.

3. Relato de experiência da prática de sinos no Colégio Integrado Evolução

Refletindo a respeito do plano de aula a ser utilizado na experiência de primeiro contato com os *tonechimes* dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II do Colégio Evolução, decidi que era necessário uma pré-contextualização. Iniciei com uma apresentação interpretando duas músicas populares e posteriormente compartilhei a respeito da história do projeto com fotos e vídeos. No decorrer dessa apresentação, interpretei também músicas que faziam parte do contexto histórico do projeto.

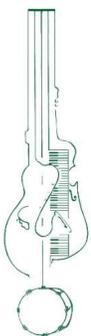
Em seguida, convidei os alunos para um rápido aquecimento corporal inserindo movimentos que seriam utilizados posteriormente na prática com os *tonechimes*. Após o aquecimento, os alunos escolheram um sino e aplicaram o movimento ensinado anteriormente.

Após este primeiro contato, realizei um exercício técnico próprio de solista de sinos utilizando a escala de Dó maior. Toca-se a escala sozinho realizando um movimento específico até o final da escala. O movimento consiste em tocar duas notas da escala arpejada com um sino em cada mão. O sino tocado primeiramente já retorna à mesa e a mão segue para tocar o próximo sino, assim sucessivamente.

Finalizando este primeiro dia de aula, apresentei um solo de sinos interpretando a música Asa Branca, de Dominginhos. Este repertório foi pedido pela diretora para ser apresentado na festa junina da escola, para que os pais conhecessem o trabalho com sinos.

No segundo dia de aula, entreguei os sinos para os alunos e designei uma cor para cada nota do sino. Mostrei a partitura, que continha a letra da música e as cores de cada nota, tipo de escrita que possibilitou que cada sino pudesse ser tocado corretamente de acordo com a melodia. Uma pequena parte da música, que não estava na partitura, foi tocada de acordo com a minha regência. Realizamos apenas três ensaios e, por conta da estratégia metodológica utilizada, foi possível apresentar o resultado final na festa da escola.

Os alunos foram muito receptivos à proposta apresentada. Isso se deve ao fato de que todos os procedimentos foram realizados com muita clareza nas informações que eram necessárias para o decorrer do trabalho, assim como também devido ao fazer musical com os *tonechimes* os proporcionar, de maneira muito perceptível, um ambiente tranquilizante e alegre. Os alunos demonstravam muita satisfação quando realizávamos as atividades sem cometer falhas, além disso, no decorrer dos ensaios, apresentaram um excelente



desenvolvimento, o que foi muito válido tendo em vista o pouco tempo que tínhamos para nos prepararmos para a apresentação solicitada pela direção da escola.

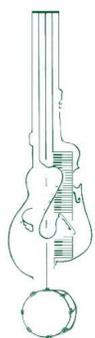
Conforme ensaiávamos a música, os próprios alunos já sabiam onde haviam cometido atrasos ou falhas, reconheciam onde estavam e as solucionavam entre si. Essa familiarização dos alunos com a atividade e com os *tonechimes* nos ensaios contribuiu de maneira muito significativa para o desenvolvimento do trabalho e com isso foi possível analisar e refletir sobre futuras atividades a serem propostas, tanto na referida escola como em outras. Essas experiências nos ajudam a entender como a prática de sinos pode ser trabalhada no Brasil tendo em vista os inúmeros desafios que já foram encontrados e os que virão ao longo do percurso.

4. Considerações finais

Por fim, acredita-se, apoiado no que se refletiu ao longo deste relato de experiência e a partir da entrevista dada pela Dra. Moorman-Stahlman, que possíveis passos para a inserção da metodologia de sinos nas escolas de educação básica brasileiras são: 1) em primeira instância, a abordagem de repertório, como é utilizado tradicionalmente nos Estados Unidos, todavia priorizando músicas brasileiras e 2) em segundo lugar, a utilização de uma abordagem que se aproxime dos educadores da chamada segunda geração (FONTERRADA, 2008), visto que, no que tange a esta última proposta, pouco se tem abordado nos espaços em que a prática de sinos é recorrente.

Dessa maneira, percebe-se que existe uma lacuna no que se relaciona a metodologias inovadoras no ensino de práticas de sinos, assim como existe um espaço propício para o estudo de possibilidades a respeito dessa abordagem no Brasil, uma vez que o uso de sinos ainda é pouco conhecido no país.

Assim, pensando-se nos próximos passos do *Handbells Brasil* e com muitas parcerias e atividades já realizadas desde sua criação, vislumbra-se a elaboração de projetos pilotos que possam vir fomentar pesquisas e estudos a respeito da inserção de metodologias de ensino de sinos no Brasil.



Referências

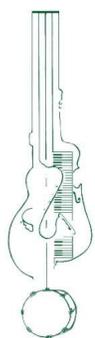
CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, FUNARTE, 2008.

WILLEMS, Edgar. *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2011. 5a. Edição, México.

Notas

1. *Handbells* – termo em inglês relativo a sinos de mão dourados e tradicionalmente utilizados nas igrejas dos Estados Unidos da América.
2. Vara Para Pescar: incubadora criativa de projetos e escola de produtores culturais patrocinada pela Petrobrás, por meio do Programa Petrobrás Integração Comunidade.
3. Termo relativo a sinos de mão, porém de formato diferenciado dos tradicionais, os *handbells*.
4. *Bell tree* ou, em tradução livre, “árvore de sinos”, é uma técnica contemporânea de execução dos *handbells*, que consiste em segurar três sinos simultaneamente e executá-los juntos ou separados.



Jogos musicais e a aprendizagem da leitura rítmica musical

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Ensino especializado de música

Fernanda Peres Gilberti
Unicamp
fpgilberti@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento sobre o uso de jogos musicais no processo de aprendizagem da leitura rítmica sob a perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Será realizada uma análise da proposta pedagógica dos jogos rítmicos do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Guia e França para, em seguida, colocar esta proposta em diálogo com outras propostas pedagógicas para leitura rítmica, subsidiando a discussão final sobre as contribuições da utilização de jogos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos. Educação musical. Leitura musical

1. O ensino de leitura musical

O ensino de leitura musical é um grande desafio para o educador, que ainda hoje tem dificuldade para encontrar materiais que forneçam subsídios específicos para o ensino de leitura. Apesar dos avanços das pesquisas na área de educação musical, ainda é frequente observarmos a mera reprodução de antigos métodos e estratégias de ensino sem que haja uma reflexão crítica do educador a respeito do percurso pedagógico escolhido. Assim, muitas vezes a leitura é ensinada através da repetição e memorização de símbolos musicais sem que se estabeleçam relações com as experiências musicais do aluno. Fazendo-se uma analogia com o aprendizado de uma língua, é como se a leitura fosse ensinada dissociada de suas relações com a linguagem falada.

Considerando-se que a leitura musical é um aspecto fundamental para o desenvolvimento do estudo de música, notadamente no âmbito do ensino especializado, torna-se necessária a busca de alternativas metodológicas para uma educação musical mais significativa e abrangente, que considere aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos no processo de aprendizagem. Dentro desta perspectiva o uso de jogos se apresenta como uma alternativa de grande potencial pedagógico.

Pesquisas que discutem a relação entre jogo e educação têm sido realizadas em diversas áreas como educação física, matemática, alfabetização infantil, informática e artes visuais. Na área de educação musical podemos destacar trabalhos como os de França e Guia (2002), Morais (2009) e Miranda (2012) sobre jogos e ensino de música, Valladão (2008) e Kashima (2014) sobre jogos e coro infantil e Ficheman (2004) e Armeliato (2011) sobre jogos computacionais e ensino de música. Encontramos ainda pesquisas que relacionam leitura



musical à prática instrumental ou a atividades de musicalização infantil como em Matte (2001), Ramos e Marino (2003) e Risarto (2010). Porém, a associação específica entre a atividade lúdica e a aprendizagem da leitura musical ainda é pouco explorada.

2. Jogo e processos de aprendizagem

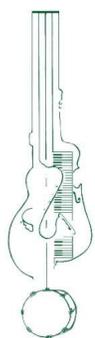
Ao longo do tempo o valor atribuído à atividade lúdica foi se modificando. Segundo Kishimoto (1995), o jogo já foi relacionado à recreação, à futilidade, a um meio para transmissão de conteúdos escolares e até a uma forma para o diagnóstico psicológico de comportamentos infantis. Somente no século XIX é que se consolida a valorização do jogo como recurso de relevante contribuição nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No século XX surgem novos paradigmas a respeito do jogo, dentre os quais destacamos as ideias de Brougère e Vigotski, que a partir dos aspectos sociais e culturais abordam a importância da atividade lúdica nos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança e servirão como base teórica para esta pesquisa.

Brougère (1995) trabalha com a ideia da aprendizagem social da brincadeira. Para ele a brincadeira não é inata, mas faz parte de um processo de apropriação cultural no qual a criança aprende a brincar através das relações que estabelece com o meio e com outros indivíduos. A brincadeira prescinde a existência de uma metacomunicação entre os parceiros, indicando que estão brincando e que a interpretação de determinados atos terão seu sentido modificado de acordo com significações específicas. O espaço social em que se desenvolve a brincadeira pressupõe a existência de regras que resultam de decisões da construção de um universo lúdico partilhado coletivamente. Configura-se assim uma situação que rompe com os limites da realidade e possibilita à criança exercitar sua criatividade e experimentar novos comportamentos.

Da mesma forma Vigotski (2007) também pontua que a atividade lúdica da criança contém regras e uma situação imaginária. Ao longo da evolução do brinqueado ou brincadeira na idade pré-escolar para o jogo na idade escolar, a relação entre estes dois aspectos se inverte, passando de uma situação imaginária explícita com regras ocultas para uma situação imaginária oculta com regras explícitas.

Vigotski (2007) assinala a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança. Por englobar uma situação imaginária e regras, a atividade lúdica cria uma zona de desenvolvimento proximal¹. A situação imaginária promove uma modificação na relação entre o campo da percepção imediata e o campo da significação para a criança, que aprende a



dissociar objeto e ação de significado. A presença de regras possibilita que a criança tenha um comportamento mais avançado do que o habitual. E esse comportamento se dá justamente através da mediação de outros indivíduos, que podem ser colegas ou o professor, e que através da interação social podem interferir na zona de desenvolvimento proximal da criança. A respeito disso Vigotski afirma:

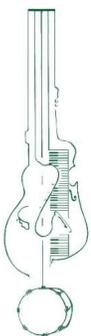
O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade (VIGOTSKI, 2007, p.122).

A partir dos pressupostos de Brougère e Vigotski é possível observar diversos aspectos que assinalam o potencial educativo proporcionado pelos jogos, como o favorecimento do desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança. Aspectos como o caráter social e as regras envolvidos no jogo permitem a aprendizagem através da interação social, a manifestação de um comportamento diferente pela mediação, a motivação, a exploração, a manipulação do conhecimento e a relação com uma atividade que faz parte do universo cultural do aluno.

3. Jogo e educação musical

Para esta pesquisa sobre a utilização de jogos na educação musical o recorte selecionado foi a aprendizagem da leitura rítmica. O livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavalieri França foi escolhido para o estudo a partir da experiência da pesquisadora de utilização em sala de aula. Abordando o ensino dos elementos da linguagem musical através de atividades lúdicas coletivas apoiadas em material concreto, a obra se destaca por sistematizar e organizar os conteúdos apresentados por 85 jogos distribuídos em sete capítulos temáticos numa sequência progressiva, baseada nas etapas do processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo da criança, na perspectiva das autoras. É um trabalho que vai além, portanto, dos corriqueiros usos superficiais dessa ferramenta pedagógica.

A professora e pesquisadora Cecília Cavalieri França, Ph.D. em Educação Musical pela Universidade de Londres, e a educadora musical Rosa Lúcia dos Mares Guia desenvolveram os jogos do livro a partir de pesquisas e da própria experiência pedagógica em sala de aula e disciplinas da Escola de Música da UFMG em Belo Horizonte desde 1972. O conteúdo musical é apresentado em jogos de diversas modalidades como memória, dominó, bingo, trilhas, jogos com dados, formação de pares e outros destinados a crianças a partir de



seis ou sete anos de idade. Além da divisão por capítulos, os jogos são classificados de acordo com a idade e o tipo de habilidade cognitiva envolvida e é apresentada uma sugestão de programa dividido em três níveis de acordo com a idade.

Selecionamos para análise neste trabalho os capítulos três e quatro do livro, que tratam da leitura rítmica. Baseadas nas ideias de Dalcroze e Willems, as autoras recomendam que o trabalho com a leitura rítmica seja precedido por uma etapa de atividades corporais que permitam a vivência e a experimentação corporal dos elementos rítmicos antes de se passar à grafia dos mesmos.

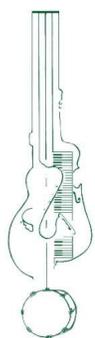
No capítulo três, intitulado “Durações: Padrões rítmicos, figuras rítmicas, compassos simples e compostos”, a iniciação à leitura rítmica parte gradualmente da percepção de diferentes durações dos sons (divididos neste momento em curtos e longos) para os padrões rítmicos, seguidos pelos compassos simples. Na segunda parte deste capítulo são apresentadas as figuras rítmicas com seus nomes e pausas, sem que se estabeleça ainda a relação proporcional de valor entre elas. Na terceira e última parte são abordados padrões rítmicos e compassos compostos. Neste capítulo a unidade de tempo não varia e mantém-se a semínima para os compassos simples e a semínima pontuada para os compassos compostos.

O capítulo quatro, intitulado “Matemúsica”, aborda a divisão proporcional dos valores das figuras rítmicas e o reconhecimento de estruturas rítmicas em compassos variados. A primeira parte aborda a divisão proporcional dos valores, a relação dobro e metade entre as figuras rítmicas e a mudança de unidade de tempo. Concluindo o capítulo, a segunda parte aborda compassos com diferentes unidades de tempo.

4. Considerações preliminares

A partir dos estudos iniciais dos capítulos três e quatro do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005) de Rosa Lúcia dos Mares Guia e Cecília Cavalieri França, com base na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural de Vigotski, iniciou-se a reflexão sobre como o uso de jogos pode contribuir para o desenvolvimento e para o processo de aprendizagem da leitura rítmica.

Vigotski (2007) trabalha com a ideia de que o desenvolvimento e o aprendizado se constituem a partir das relações que o indivíduo estabelece com o ambiente sociocultural. Afirma que não pode haver desenvolvimento pleno do indivíduo sem a interação e o suporte de outros e dos sistemas simbólicos, que atuam como mediadores entre este mesmo indivíduo e as ações e significados importantes em seu contexto cultural. Coloca a ideia de que a linguagem é o principal sistema simbólico socialmente dado e seu aprendizado acontece



através das interações cotidianas do indivíduo com a língua, além dos aprendizados sistematizados escolares, constituindo-se num processo social influenciado pelo contexto. Segundo Vigotski (2007):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

O aspecto social é uma das características que podemos observar no jogo e que segundo a teoria de Vigotski é um aspecto importante para o aprendizado. O jogo, por ser uma prática coletiva, possibilita que a criança entre em contato com elementos da linguagem musical num contexto de interação social entre os jogadores. Como exemplo podemos citar o "Jogo de cartões com dado", jogo n. 3 do terceiro capítulo, que consiste na execução de cartões com estruturas rítmicas de uma dentre cinco formas sugeridas. Essas sugestões alternam modos diferentes de execução dos ritmos e da pulsação com palmas, pés, canto e instrumento. A cada rodada o jogador tem a oportunidade não só de executar as estruturas rítmicas propostas de uma forma diferente como também de observar os outros jogadores. Considerando que cada jogador pode apresentar um nível de desenvoltura e fluência nas execuções propostas surge neste contexto a possibilidade de cooperação entre os jogadores, que podem atuar como mediadores colaborando para a manifestação de um comportamento mais avançado. Assim, podem potencialmente influenciar nas zonas de desenvolvimento proximal e conseqüentemente no aprendizado e desenvolvimento.

A proposta do jogo também estimula a experimentação e manipulação dos elementos rítmicos, outro aspecto fundamental para o aprendizado. É sugerido que além das cinco formas de execução propostas as sequências sejam realizadas variando-se o andamento, a intensidade, o registro, os timbres e outros aspectos. Nota-se então a ampliação de possibilidades e variações do jogo dentro de uma proposta que permite e prevê que os jogadores incorporem suas próprias formas de execução. Desta maneira o jogo torna-se um processo dinâmico de interação, propiciando a vivência da linguagem musical e contribuindo para que os processos de aprendizagem ocorram através da relação dialógica que se estabelece entre os indivíduos, apresentando uma proposta que não seja restrita e estática.

Fornecendo subsídios complementares para a reflexão proposta, a pesquisa também prevê o levantamento de materiais com propostas pedagógicas semelhantes ao livro analisado, ou seja, de desenvolvimento da leitura rítmica a partir de jogos. Embora o livro tenha sido



concebido a partir de outra perspectiva teórica do desenvolvimento, entendemos que o contraponto com a psicologia histórico-cultural poderá iluminar outros aspectos da proposta, possibilitando uma ampliação de seu uso bem como a criação de subsídios teóricos para novas possibilidades de trabalho com jogos para leitura rítmica.

Referências

ARMELIATO, E. *Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música*. 2011. 173 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, UNICAMP, Campinas, 2011.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 7. ed. rev. técnica e versão brasileira: G. Wajskop. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FICHEMAN, I. K. et al. *Portal EduMusical: telemática aplicada à educação musical*. In: SBIE 2004: diversidade e integração – desafios para a telemática na educação. Manaus: SBIE/SBC, 2004. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/indez.php/sbie/article/view/351/337f>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

FRANÇA, C. C.; GUIA, R. L. M. Jogos no desenvolvimento psicológico e musical. *Revista Música Hoje*, Belo Horizonte, v.8, p.31-40, 2002.

_____. *Jogos pedagógicos para educação musical*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FURLAN, L. P. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita*. 2007. 141 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2007.

KASHIMA, R. K. *A função e o desenvolvimento do jogo didático nos ensaios de coros infantis*. 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2014.

ISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. *Revista Pro-Posições*, São Paulo, v.6, n.2, p. 46-63, jun. 1995.

LOPES, C. T. M. *O processo de aquisição da leitura da notação do parâmetro altura: Um estudo*. 1993. 234 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 1993.

MATTE, A. C. F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 7-16, 2001.



MIRANDA, P. C. C. *Jogos e brincadeiras na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo*. 2012. 171 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2012.

MORAIS, D. V. *O material concreto na educação musical infantil: uma análise das concepções docentes*. 2009. 120 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

RAMOS, A. C.; MARINO, G. Iniciação a leitura musical no piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 43-54, set. 2003.

RISARTO, M. E. F. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. 2010. 177 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2010.

VALLADÃO, M. F. F. *O Coralito Mackenzie e a contribuição dos jogos e brincadeiras musicais para crianças em processo de musicalização*. 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

_____. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. Trad.: J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Notas

1. A zona de desenvolvimento proximal pode ser definida como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI, 2007, p.97)



Mistério das letras perdidas: relato de experiência com práticas musicais criativas em uma escola de Educação Básica

Modalidade: Relato de experiência
Categoria: Música na educação básica

*Tiago Teixeira Ferreira
Instituto de Artes da UNESP
teixeiraferreiratiago@gmail.com*

Resumo: Apresenta, sumariamente, conceitos relativos à criatividade, práticas criativas, composição em educação musical e oficina de música, utilizando, para tanto, os autores John Paynter, Margaret Ann Boden e Denise Álvares Campos. Além disso, traz o relato de um projeto de criação musical desenvolvido com alunos do ensino fundamental I de uma escola de educação básica na cidade de Osasco, estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação básica. Educação musical. Práticas criativas. Oficina de música.

1. Introdução

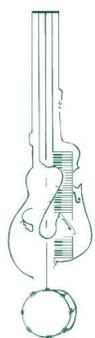
No ano de 2015, a fim de verificar a aplicabilidade das hipóteses levantadas por conta de estudos teóricos feitos em decorrência do curso de Mestrado em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, optou-se por realizar uma pesquisa de campo em uma escola de educação básica. Nesse ínterim, foi escolhida uma classe de 5º ano, contendo vinte alunos com faixa etária entre 9 e 10 anos de uma instituição particular, na cidade de Osasco, estado de São Paulo.

Ao longo do segundo semestre daquele ano, foram desenvolvidos, junto àqueles estudantes, quatro projetos de práticas criativas musicais, dos quais este texto abordará o primeiro, além de, sucintamente, apresentar a estruturação teórica relacionada à pesquisa de campo supracitada.

2. P-criatividade, com-posição e oficina de música

A fundamentação teórica deste artigo está alicerçada em três pilares defendidos por autores distintos, mas que se complementam ao final. A saber, 1) o conceito de P-criatividade elaborado por Margaret Ann Boden (1999), 2) o ideal de com-posição e práticas criativas em educação musical defendido por John Paynter (1992; 2008) e 3) a concepção de fases das oficinas de música, pesquisada por Denise Álvares Campos (1988).

Iniciando pelo primeiro tópico destacado – criatividade –, Paynter argumenta a favor dessa prática no processo de educação musical, embora afirme que a utilização dela seja controversa, pois a palavra é sobrecarregada de significados e desacreditada por causa de sua



má utilização e má compreensão, o que, para ele, é lamentável, visto que a criatividade deveria ser parte primordial do currículo (PAYNTER, 1992, p. 10).

Como levantado pelo autor, muitas abordagens são possíveis no que se refere ao conceito de criatividade, de modo que, aqui, por meio de diversos autores de áreas de estudo distintas, busca-se apresentar um ponto em comum para definir a expressão.

Dos pesquisadores consultados, quais sejam: ALENCAR; FLEITH, 2009; BODEN, 1999; DELIÈGE; WIGGINS, 2006; FREITAS-MAGALHÃES, 2003; GARDNER, 1996; GIORA, 2012; GLOTON; CLERO, 1973; GOSWAMI, 2012; KNELLER, 1978; LUBART, 2007; MARIN, 1976; MAY, 1982; NACHMANOVITCH, 1993; OSTROWER, 1978; TORRANCE; TORRANCE, 1974; VASCONCELOS, 2001; percebe-se a correlação, quase sempre explícita, de criatividade à manifestação de algo “novo”. Mas o que seria esse novo?

O conceito construído pela professora Margaret Ann Boden pode ajudar a responder essa questão. Para ela, é preciso distinguir entre dois sentidos da criatividade:

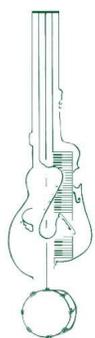
Um é psicológico (chamemo-lo de criatividade-P); o outro é histórico (criatividade-H). Uma ideia valiosa é P-criativa se a pessoa em cuja mente ela surge não poderia tê-la tido antes; não importa quantas vezes outras pessoas já tiveram a mesma ideia. Em contrapartida, uma ideia valiosa é H-criativa se é P-criativa e ninguém mais, em toda história da humanidade, a teve antes (BODEN, 1999, p. 82).

Dessa forma, pensar em criar algo novo por meio de experiências musicais, estimulando alunos a vivenciarem propostas estéticas já conhecidas H-criativamente, procurando descobrir, ao longo desse processo, expressões musicais originais para si – P-criativas – parece ser uma visão possível para a educação musical criativa em sala de aula.

Paynter (1992, p. 11) apresenta três caminhos para a consolidação dessa proposta. Para o autor, a música é criativa, primeiramente, por meio dos compositores e improvisadores que a elaboram, mas também é recriativa quando é executada por alguém. É, ainda, criativa novamente quando ouvida por qualquer pessoa.

Segundo o educador britânico, a noção de “com-posição”, elementarmente, é definida como “posicionar [pôr] ou ‘colocar-junto, no lugar’ os materiais inventados para que as expectativas emerjam e sejam confirmadas ou adiadas, e trazidas para o desfecho de uma maneira que se diga, ‘isso’ é como deveria ser: *isso* faz sentido” (PAYNTER, 2002. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p. 183).

De maneira geral, é possível inferir que Paynter propõe, para que o aluno tenha uma experiência criativa múltipla em sala de aula, que ele seja compositor, executante das composições criadas por si e que use suas habilidades de escuta, tanto para fazer escolhas



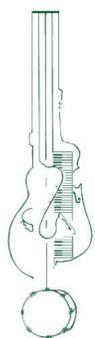
composicionais e interpretativas, quanto para ouvir as composições executadas por si ou por outros.

Todavia, de que forma seria possível organizar a estrutura de aulas de música baseadas em princípios tão abertos, que permitem ao aluno criar, interpretar e apreciar suas próprias composições?

Uma possível resposta pode ser encontrada no movimento coordenado pelo Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB –, que culminou na criação das Oficinas Básicas de Música, no final da década de 1960.

Em estudo desenvolvido por Campos (1988), que buscou, entre outros objetivos, caracterizar as Oficinas de Música quanto à metodologia empregada pelos educadores ligados ao Departamento de Música da UnB, foi constatada a presença de fases empregadas como base para o trabalho com criação musical. A saber:

- Etapa de Sensibilização, Conscientização, Descondicionamento ou “Definições básicas” (CAMPOS, 1988, p. 85). Nesta fase, diversos tipos de atividades podem ser realizadas, desde aquelas relacionadas à sensibilização em relação à realidade sonora circundante, à conscientização das propriedades dos sons, do silêncio, até atividades de escuta e jogos preparativos para tarefas principais.
- Etapa de Experimentação (CAMPOS, 1988, p. 85). Neste estágio prioriza-se o descobrimento, exploração e manipulação de fontes sonoras, a ampliação do repertório de instrumentos e de suas possibilidades sonoras, jogos de comunicação sonora em grupo, exercícios de improvisação, assim como podem ser criados padrões sonoros.
- Etapa de Estruturação e Representação gráfica (CAMPOS, 1988, p. 86). Nesta etapa preza-se pela organização do material sonoro em função de diferentes parâmetros, testando-o em ideias musicais. São criadas estruturas sonoras mais complexas, testa-se e se define a forma musical da composição, assim como registram-se as ideias em notação gráfica, de maneira que outras pessoas possam realizá-las. Pode, ainda, haver a verificação da eficácia da notação grafada e sua reelaboração, bem como a gravação da composição criada, servindo, também, como forma de registro.
- Etapa de Avaliação (CAMPOS, 1988, p. 86). Fase dedicada à avaliação do resultado composicional final, à escuta da peça gravada, à análise da interpretação, à discussão no que tange as ferramentas e processos utilizados, as sugestões de melhoria e possível reinterpretação da composição, a ser feita a partir das críticas levantadas.



O relato de experiência que será apresentado a seguir refere-se a um projeto concebido a partir dos três pilares expostos anteriormente, de forma a desenvolver, a partir de uma proposta inicial, uma série de conexões relativas à aprendizagem musical teórica, prática, histórica, analítica e estrutural.

3. Relato de um projeto de criação musical: Mistério das letras perdidas

10 de setembro de 2015

Inicialmente, com os alunos sentando no chão, em círculo, foram colocadas algumas gravações de palavras exploradas sonoramente e “desorganizadas” de modo a desmontar seu significado original e construir outros sons¹. O desafio dos alunos era identificar qual vocábulo dava origem aos sons ouvidos² (*Jogo de Escuta Inicial*).

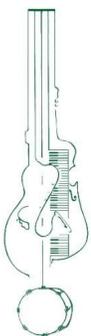
De modo semelhante à sonoridade do jogo de escuta feito, os estudantes realizaram uma atividade de exploração das possibilidades sonoras da palavra GRADATIVAMENTE e sua posterior organização com a finalidade de criar uma composição (*Jogo de Exploração Sonora*).

Da exploração sonora feita em pequenos grupos, surgiram seis sonoridades distintas que foram compartilhadas com toda a classe – Áudios 1, 2, 3, 4, 5, 6³. De posse do catálogo de sons criados, estimulada por perguntas orientadoras, a turma elaborou uma estrutura para a primeira composição, a partir da qual foi esboçada uma representação gráfica na lousa. Uma gravação, com a finalidade de acompanhar o processo de elaboração da composição, também foi realizada – Áudio 7.

Ao longo desta oficina, observou-se a dificuldade dos alunos para descrever as sonoridades iniciais exploradas por eles. Apesar de perceberem diversas de suas características, não as sabiam explicar por meio das propriedades dos sons, como grave, agudo, forte, fraco, curto e longo, entre outras. Essa foi a mola propulsora do planejamento do encontro seguinte.

17 de setembro de 2015

Nesta aula, optou-se por discutir, junto à turma, a respeito de grafias sonoras e propriedades dos sons. Dessa maneira, foi realizado, como ponto de partida, um jogo de identificação de grafias sonoras. Foram levados, para a sala de aula, “perfis” ou “linhas” sonoras (Figura 1) construídas a partir dos sons criados pelos alunos. A tarefa era identificar qual representação gráfica mais se aproximava das sonoridades criadas em classe (*Jogo de Identificação de Grafias Sonoras*).



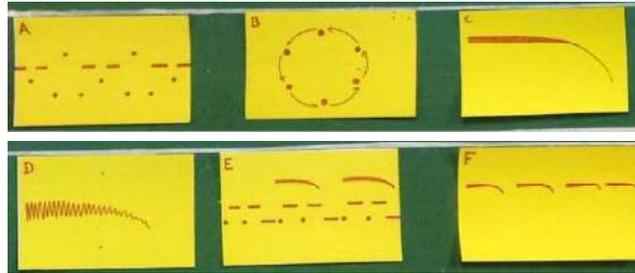


Figura 1: Cartelas do Jogo de Identificação de Grafias Sonoras.

A seguir, foi realizada uma roda de conversa na qual, por meio de perguntas desencadeadoras, visou-se a conceituação das propriedades dos sons. Ao final, uma das propriedades do som foi nomeada – o timbre –, enquanto outras duas – altura e duração – foram lembradas por meio de relações interessantes que os próprios alunos estabeleceram entre altura e tonalidade e entre duração e tempo. A propriedade intensidade, ou algum termo que pudesse estar associado a ela, sequer foi mencionada por eles.

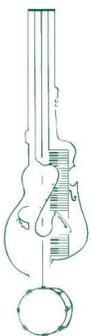
24 de setembro de 2015

Esta aula ocorreu em função do ensaio da música criada coletivamente. Todavia, antes de iniciá-lo, foi ouvida a gravação da peça em construção (Áudio 7), para que os alunos pudessem exercitar uma leitura crítica da obra composta por eles. Com essa estratégia, todos puderam perceber que a segunda parte da composição ainda merecia reparos, pois estava imprecisa quanto às entradas e finalizações.

Com base na grafia escrita na lousa durante o processo de composição coletiva, elaborou-se uma partitura que foi afixada no quadro da Sala de Música, de maneira que a classe pôde acompanhar, visualmente, a estrutura sonora que havia sido criada por eles.

Foram resolvidos os problemas de execução da segunda parte da composição, à qual foi acrescentada a primeira parte. Por fim, foi ensaiada uma *coda*, em que toda a classe executava um longo, agudo e desafinado “Ein?”, como se estivessem perguntando: “Que palavra é essa, ein?”.

Foi realizada uma gravação da composição e, a partir de sua escuta, uma aluna, ao perceber que a música era muito confusa, pois todos a cantavam forte demais, sugeriu que cada grupo começasse a cantar de maneira mais suave e fosse aumentando a intensidade aos poucos, de modo que, ao final da primeira parte da peça, ela soasse forte.



Essa discussão permitiu apresentar aos alunos os sinais utilizados na notação musical tradicional para representar as variações de intensidade, como *p* de piano, *f* de forte e o símbolo gráfico de *crescendo*. Esses sinais foram acrescentados à partitura original (Figura 2) e foi feita uma nova gravação (Áudio 8).

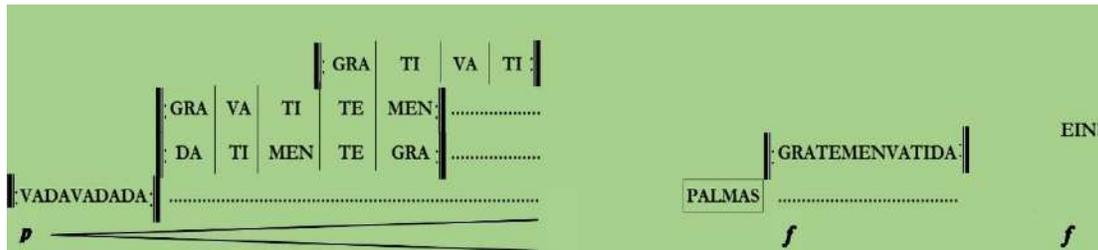


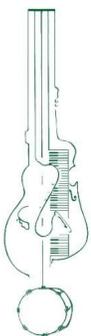
Figura 2: Grafia da primeira composição com sinais de intensidade.

O que se observou ao final desta oficina, pelas falas e reações dos alunos, foi que, mesmo diante da necessidade de ensaiar, repetir, mudar, testar possibilidades sonoras, fazer escolhas musicais, dentre outras ações criativas realizadas durante a aula, a peça composta em classe ainda era considerada estranha por eles, pois não se aproximava das músicas que estavam acostumados a ouvir diariamente, o que desencadeou o planejamento da última aula do projeto.

29 de setembro de 2015

Nesta aula, inicialmente, foi escolhido, pela turma, um título para a música que havia sido finalizada, a saber: *Mistério das letras perdidas*. Em seguida, a partir da audição da gravação final feita, foi realizada uma roda de conversa, em que, por meio de perguntas desencadeadoras, houve o intuito de conscientizar os alunos a respeito de aspectos não percebidos por eles, embora presentes na música composta coletivamente. Nesse contexto, foram apresentados à classe conceitos como ostinato e música minimalista, discutidos a partir da composição criada em sala de aula.

Em um segundo momento, foi feita uma escuta comparativa entre uma das músicas trazidas pelos estudantes em uma avaliação diagnóstica feita no início do semestre e a composição deles (*Jogo de Escuta Comparativa*). Um dos objetivos era levar os estudantes a perceberem que a composição feita pelo grupo poderia ajudar a entender a estruturação de alguns elementos de muitas das músicas ouvidas diariamente por eles.



A música usada como escuta comparativa foi *Vagalumes*, do grupo Pollo, a partir da qual os alunos perceberam diversas semelhanças com a música composta em sala de aula, tanto no que se referia à estrutura, quanto ao uso do material sonoro empregado⁴.

Na terceira e última parte da aula, foi retomado o tema propriedades dos sons, iniciado, mas não finalizado e, ao final, foram elaboradas definições para as propriedades sonoras, que foram afixadas na lousa da sala de aula.

4. Conclusão

O que se observa, ao cruzar as descrições destacadas no relato de experiência apresentado anteriormente e os três pilares levantados no início deste artigo é que, apesar de os alunos participantes do projeto terem criado sua composição, interpretado-a e analisado-a crítica e comparativamente, não se tratou de uma H-criação, mas sim de uma P-criação.

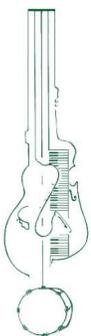
Todavia, essa característica não tira a importância dos aprendizados adquiridos ao longo do processo a fim de elaborá-la. Pelo contrário, muitos dos conceitos aprendidos naquele momento eram novos para a classe, o que corrobora a ideia de criação relacionada a algo novo para o indivíduo, em seu tempo e espaço, pensamento coerente com o ambiente de aprendizado escolar.

No que tange a ideia elementar de com-posição, a intenção foi partir de um *Jogo de Escuta Inicial* a fim de estimular os alunos a pensarem em uma possível estrutura de organização dos sons – ou desorganização, no caso do desmembramento da palavra GRADATIVAMENTE –, com o intuito de elaborar uma composição, desde o início da proposta.

No que se refere às fases das oficinas de música, é possível perceber, ao longo do relato, a presença de elementos de todas as etapas descritas anteriormente, apesar de não se apresentarem de maneira sequencial e linear, como descrito pela autora referenciada. Todavia, isso não impede a eficiência de sua função organizacional para uma aula de música baseada em práticas criativas. Pelo contrário, por meio dessas fases é possível ao educador ter melhor consciência da estruturação de suas ações em sala de aula.

Por fim, destaca-se que este foi apenas um relato de experiência baseada em práticas criativas e não se pretende, com ele, dizer que este seja o melhor caminho para apresentar conceitos de notação musical não tradicional, definições de propriedades dos sons, ostinato, contextualizar música minimalista, discutir apreciação musical ou mesmo, compor.

Pretende-se, com ele, chamar atenção para mais uma possível ferramenta a fim de alcançar estes e muitos outros objetivos traçados para aulas de música nas escolas de



educação básica. Não se trata de um método para dar aula de música, mesmo porque, como diria Paynter (1992, p. 30), “os métodos são a antítese da mente criativa”.

Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLIETH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Editora da UNB, 2009.

BODEN, Margarete A. *Dimensões da criatividade*. Tradução de Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAMPOS, Denise Álvares. *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia*. 1988. 145f. Dissertação de Mestrado – Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 1988.

DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, 2006.

FERREIRA, Tiago Teixeira. *Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente*. São Paulo, 2016. 193f. Mestrado em Música. Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2016.

FREITAS-MAGALHÃES, Armindo. *Psicologia da criatividade: estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança*. 7. ed. Felgueiras: Portugal, 2003.

GARDNER, Howard. Abordagens à criatividade. In: *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.18-39.

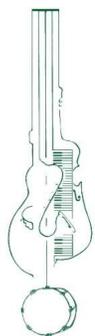
GIORA, Regina C. F. A. (Org.). *Crisálida: o desvelar da criatividade*. Tatuapé: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

GLOTON, Robert; CLERO, Claude. *A actividade criadora da criança*. Tradução de João Esteves da Silva. Lisboa: Estampa, 1973.

GOSWAMI, Amit. *Criatividade para o século 21: uma visão quântica para a expansão do potencial criativo*. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Aleph, 2012.

KNELLER, George Frederick. *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de J. Reis. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.



MARIN, Alda Junqueira. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução de Eliana Rocha. 4. ed. São Paulo: Sumus, 1993.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

PAYNTER, John. *Sound and structure*. London: Cambridge University Press, 1992.

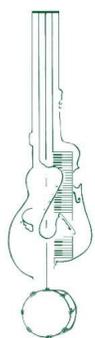
_____. Music in the school curriculum: why bother? In: MILLS, Janet; PAYNTER, John. *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. England: Oxford University Press, 2008.

TORRANCE, E. P; TORRANCE, J. P. *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: EPU, 1974.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

Notas

1. A origem das gravações utilizadas com os alunos encontra-se descrita no Blog Portfólio Paynterlhando. Disponível em: <<http://portifoliomusicaunesp.blogspot.com.br/p/portifolio.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.
2. Áudios disponíveis em: <<https://soundcloud.com/grupo-fonterrada14>>. Acesso em: 14 jan. 2018.
3. Todos os áudios que serão referenciados neste artigo podem ser acessados, virtualmente. Disponível em: <<https://soundcloud.com/tiago-teixeira-ferreira/sets/audios-de-quem-com-fio-fia-com-fio-sera-fiado>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
4. O quadro comparativo entre as duas músicas pode ser consultado na versão integral do texto que deu origem a este artigo. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142870>>. Acesso em: 15 jan. 2018.



O inconsciente e a música na educação musical

Modalidade: Pesquisa concluída
Categoria: Fundamentos da educação musical

*Vinicius Aparecido da Silva Macia
 Universidade Vale do Rio Verde (Unincor)
 viniciusaparecidodasilva@gmail.com*

Resumo: As teorias psicanalíticas vêm sendo utilizadas nas diversas áreas do saber humano, com resultados apreciáveis. Neste trabalho é proposta uma investigação entre relações do inconsciente humano e a expressão musical em sala de aula, à luz das teorias psicanalíticas, tendo por objetivo adicionar à prática pedagógica em música a possibilidade de trabalhar-se com a investigação do inconsciente enquanto gerador de deficiências no canal musical.

Palavras-chave: Inconsciente. Canal musical. Psicologia da música.

1. Introdução

Fazer e fruir música, em todos os aspectos que abarcam estes conceitos significa, antes de mais nada, transformar materiais sonoros em estruturas expressivas significativas, no âmbito da forma (SWANWICK, 2003). Esta transformação não ocorre senão dentro do próprio indivíduo, que elabora em si a transposição dos sons propriamente ditos em música. Em outras palavras, a música não existe senão dentro no ser humano. Neste sentido, faz-se necessário que a área que pretende perpetuá-la como arte para as futuras gerações, a educação musical, esteja constantemente debruçada sobre os problemas da psique humana.

Dentre as inúmeras implicações desta reflexão, uma delas parece não ser tão contemplada quanto deveria ou poderia: a questão do inconsciente enquanto influenciador da expressão musical. Este trabalho tem por objetivo discutir as principais implicações de se considerar a existência do inconsciente e sua influência na música para a educação musical de um modo geral.

Para que seja compreendida a dimensão da música na mente humana, no terreno do inconsciente, é necessário que se estabeleçam alguns paralelos entre a literatura em educação musical, a literatura psicanalítica e a prática da docência em música.

2. O canal musical e o inconsciente

Gainza (1988) nos abre extensa reflexão teórico/prática acerca do canal musical, que entendemos como um canal psicológico, ou em termos mais concretos, psicoauditivo, por onde toda a expressão musical caminha. Tal canal funciona como uma via de duas mãos por onde fluem tanto a recepção quanto a emissão de estímulos musicais. Tanto recepção quanto emissão atravessam todas as áreas da sensorialidade e da psique humana, incluindo o



inconsciente. Gainza (1988) identifica em seu trabalho perturbações no canal musical associadas ao fenômeno que Freud (1923) descreveria como transferência. Freud relaciona muito mais a transferência com a prática clínica da psicanálise, ou seja, a transferência enquanto ocorrente entre paciente e psicanalista, ou seja, a transferência, em Freud conceitua-se como a passagem dos objetos de desejo ou rejeição do inconsciente ao próprio psicanalista. Em Gainza (1988, p.82): “[...] O professor idealizado que frequentemente adquire contornos de figura mítica joga ao mesmo tempo o papel de figura persecutória”. O educador musical, portanto, pode causar ou simplesmente ser alvo de um fenômeno originalmente pertencente às clínicas psicanalíticas. Porém, há muitos traços que nos permitem enxergar esse fenômeno que Jung (1995) aprofunda e nomeia de projeção, voltando-se para as mais diversas figuras, especialmente as figuras familiares, que são as protagonistas tanto da construção quanto da criação de desvios no inconsciente, em especial pela presença dos arquétipos, que são figuras pertencentes ao inconsciente coletivo, e se relacionam intimamente com as características da personalidade humana (Jung, 1995). Em outras palavras, os arquétipos são como personagens de uma história, que realizam diversas ações em nosso inconsciente.

Tanto em Jung quanto em Freud, podemos perceber que este fenômeno psíquico gera uma espécie de roda de reações, que tendem a ter seu termo na rejeição, onde se estabelecem os *complexos*, que são entendidos tanto como problemas ou traumas que desembocam no aparelho inconsciente quanto as estruturas maiores formadas por esses problemas, que por si só geram significativos traços na personalidade. É observável no caso apontado por Gainza (1988, p. 83): “Desse modo, a música não funciona como algo autônomo, que é utilizado para expressar sentimentos, mas como um objeto 'catectizado'[...]”. O termo 'catectizado', neste contexto, faz alusão ao objeto musical 'grudado' ao indivíduo, de forma não saudável. A transferência, neste caso, refere-se aos entes familiares mais próximos.

É possível associar tais fenômenos aos primeiros anos de vida (GAINZA, 1988) e por tal motivo tendem a relacionar-se também com prazeres projetados de diversas formas nas fases de desenvolvimento psicosssexual, como Freud (1911) aponta. Remontam-se os prazeres psicosssexuais no inconsciente, dentre os quais a música se insere de maneira óbvia como atividade cujo objetivo muito importante é a produção de prazer à psique humana. Tal “catectização” observada por Gainza (1988), revela um evidente conflito entre as instâncias do inconsciente, onde o prazer entra em conflito com a moralidade e a necessidade de aprovação, fazendo com que o canal musical em si esteja de certa forma “obstruído”, por isso a expressão musical concreta, expressiva e prazerosa tanto para ouvinte quanto para executante não seja completa. Temos aqui que o objeto musical será, inexoravelmente

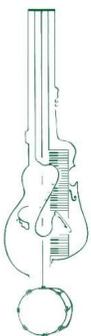


danificado, caso o canal musical de alguma das partes esteja também danificado. Se não for danificado em seu princípio material (no som que sai) será danificado em sua recepção (no som que atinge o indivíduo com o canal musical deficiente).

3. O conteúdo do inconsciente e sua relação com o canal musical

O inconsciente possui algumas características a se destacar, para compreendermos a situação do canal musical no momento em que atravessa o mesmo. Sua atemporalidade (a crença de que o inconsciente desconhece ou ignora a métrica temporal) (FREUD, 2010), talvez seja um dos pontos mais discutidos e controversos entre os diversos autores da psicanálise. Se considerarmos como verdadeira essa premissa, certamente perceberemos, como os próprios psicanalistas percebem em sua prática, que as experiências do ser, desde a gestação até a idade em que se encontra, interferem em seu canal musical e são capazes de criar neste mesmo canal os mais diversos complexos. Em Jung (1995), temos que o inconsciente é muitas vezes de difícil compreensão, por ter em seu conteúdo fatos ou características desfavoráveis ou perigosas, dependendo da maneira como o entendemos e trabalhamos tanto individualmente quanto clinicamente. Tanto Jung (1995) quanto Freud (1905) mostram a capacidade ímpar que o inconsciente possui de nos levar a falhas, chistes (pequenas risadas sem motivo aparente) e até mesmo acidentes.

Traumas diversos podem ocasionar problemas diversos no canal comunicativo do indivíduo, podendo gerar problemas dos mais graves aos mais simples (FREUD, 2006). Dai resultam muitos os vícios de aprendizagem, por exemplo. Muitas vezes, falhas persistentes são massivamente trabalhadas no campo da técnica e da execução e continuarão sendo trabalhadas sem sucesso, visto que a raiz de tal falha reside em estruturas maiores do inconsciente. As estruturas do inconsciente e pré-consciente, em especial o *superego* (estrutura que luta pela moralidade e submissão das vontades à razão) “lutam”, sem sucesso, para que se estabeleça ordenamento das energias oriundas dos traumas e *recalques* (conteúdos inadmissíveis pelo consciente e que são instantaneamente armazenados no inconsciente, gerando no mesmo uma espécie de barreira de acesso), ou mesmo para que tais energias não revelem o conteúdo presente no inconsciente (FREUD, 1923). O canal musical, portanto, será tão difícil de ser “limpo” quanto forem mais próximas do inconsciente suas deficiências. A solução, neste sentido, como em tantos outros processos, é promover esforços para que tais complexos possam emergir para o consciente.



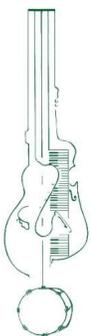
3.1 Experiência prática sobre um complexo no canal musical

Certa vez recebi uma aluna de piano, portadora de um alto grau de musicalidade, muito evidente em sua afinação para cantar. Uma das primeiras informações que tal aluna me fez saber foi sobre sua atual incapacidade de cantar em grandes públicos, devido à morte de seu pai, que era o principal estimulador e inspirador para sua evolução.

Em toda a literatura psicanalítica, encontramos extensa e forte relação entre o pai de sexo oposto e o inconsciente do indivíduo. Os complexos de Édipo e Electra são o ápice de tal relação. Sabe-se que, no caso da menina, é o pai que “desenha” a imagem sexual primária na psicosexualidade. Isso é facilmente explicitado pelos constantes relatos de sonhos eróticos envolvendo as figuras paterna e materna, que constantemente causam desconforto em indivíduos, em qualquer fase da vida (FREUD, 2001).

Como primeira experiência, tal aluna foi submetida a uma atividade de improvisação musical ao piano. A improvisação foi escolhida por ser, segundo França e Swanwick (2002), uma das formas mais genuínas de expressão de musicalidade e, portanto, ideal para o início de vários trabalhos em sala de aula, nos vários níveis. Nas primeiras experiências, alguns atos falhos ficaram evidentes. Como se tratava de uma atividade livre de improvisação, mostrava-se claro o perfeccionismo e a auto-cobrança exacerbada desta aluna, que acabava por considerar “erradas” células rítmicas ou frases mais ousadas. Foi solicitado então que esta aluna tocasse de olhos fechados, evocando à mente a imagem de seu pai. Tal mudança na atividade provocou uma experiência muito clara de catexia, onde conteúdos do inconsciente, codificados, de certa forma, de forma musical, “saltaram” para o piano. Como indica França (2003, p. 2): “[...] a música oferece uma variedade de objetos simbólicos de pensamento [...]”, ou seja, signos que mudam de lugar a todo momento, ora agindo como significante, ora agindo como significado. Portanto, observar a estrutura musical como um objeto simbólico de fatores presentes na mente humana nos oferece, com facilidade, a possibilidade de investigar as relações entre o canal musical e o inconsciente.

O que houve de inconsciente em tal experiência não foi explicitado, como podemos analisar. Os relatos sobre o óbito do pai eram conscientes na mente da aluna, assim como a tristeza profundas e as diversas implicações da mesma. O produto desta experiência, portanto, foram energias psíquicas, *pulsões* ('nós' de energia inconsciente) do inconsciente. Os produtos reprimidos, que advém do inconsciente, terminam por se explicitarem no inconsciente tão logo se afastem do representante reprimido (FREUD, 1969). O que foi intencionalmente colocado em questão na atividade foram as emoções e como as mesmas conversam com a expressão musical, o que, certamente, exprimira conteúdos intensos do inconsciente.



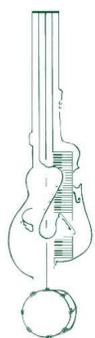
O que se pode concluir da experiência relatada é que as respostas musicais se relacionam de forma íntima com o inconsciente e o canal musical que atravessa essa relação carrega a expressão musical de influências, pela própria natureza de seus contornos.

4. O Objeto Musical Internalizado enquanto parte do inconsciente

Os processos internos induzidos pelo som e pela música contribuem para estabelecer um depósito ou arquivo sonoro e musical rico e individual, ao qual denominaremos OBJETO MUSICAL INTERNALIZADO (OMI), que interage com o SUJEITO MUSICAL, do mesmo modo que o OBJETO MUSICAL EXTERNO se relaciona com aquele (GAINZA, 1988, p. 30).

O conceito de Objeto Musical Internalizado, enquanto propriedade da psicologia da música, nos remonta a determinadas atividades executadas em sala de aula, onde fica clara a relação do aluno com todo o repertório musical que o mesmo já possui. Por vezes, no entanto, tal “depósito” de experiências musicais inexistente nas lembranças ou na história consciente do indivíduo. É neste momento que observamos a camada do Objeto Musical Internalizado que pertence ao inconsciente. Freud (1974) evidencia a existência de um objeto sexual no inconsciente, formado principalmente pelas relações familiares, em especial com os pais, e desenvolvido ao longo dos tempos. Este objeto é formado por estruturas, mais tarde chamadas de *complexos* por Jung (1995). Temos, portanto, que o inconsciente se constitui de objetos ou complexos. Independente da terminologia utilizada, o que se conclui, ao colocarmos lado a lado esses termos, é que o inconsciente é formado por estruturas grandes e emaranhadas, muitas vezes não muito discerníveis, que têm influência direta sobre o comportamento do indivíduo.

Enquanto objeto inconsciente, o OMI trabalha também por meio de experiências *ancestrais*, ou seja, tanto experiências oriundas de nossa cadeia evolutiva quanto experiências familiares mais próximas, e isso se torna claro ao perceber que certos traços estilísticos são comuns na expressão musical de qualquer ser humano, que por meio de seu inconsciente coletivo (JUNG, 1995) relaciona toda a cultura humana anterior a ele com os novos estímulos sonoros que produz e frui. Green (1997) já nos alerta sobre a importância da atenção aos fenômenos e materiais socioculturais na aula de música e sobre sua influência em sala de aula. Ao identificar a reação dos adolescentes com padrões musicais diversos e sua relação de intimidade com a “novidade em música” (GREEN, 1987), percebe-se claramente a influência do inconsciente, mais precisamente da área psicosssexual, na atividade musical. Junto com a aproximação ao campo sexual, o afastamento com laços próximos, visando a 'descoberta do mundo' (FREUD, 1920), produzem o fenômeno de busca por novos estilos e formas musicais,



o que produz a conexão forte entre jovem e novidade musical, aliada à ideologia própria que se desenvolve no contorno social (VOGT, 2015). O OMI se move no canal musical, buscando ampliar-se, e a partir daí reafirma-se o desejo de crescimento, inerente ao ser humano.

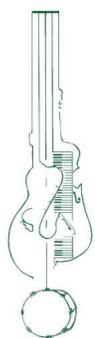
Aliado ao sentimento de frustração presente na sociedade como um todo nos dias atuais (FREUD, 1931), este desejo pelo novo é carregado por uma força opositora de descontentamento, própria da pós-modernidade, o que se encaixa no conflito da adolescência, tão conhecido atualmente. O conflito da adolescência é um conflito existencial. Na educação musical, onde a música genuinamente expressa conteúdos inconscientes de sua forma mais genuína, ou seja, indescritível em linguagens objetivas. A confusão criativa, que cria por si só um espectro de intensidades variadas conforme os anos da puberdade avançam ou regressam, não é, em essência, um problema musical, tornando-se, isso sim, um espelho da tentativa de ordenamento psicológico existente em todas as camadas da mente do indivíduo.

4.1. Implicações na prática pedagógica

É uma das tarefas primordiais do educador entender os afetos humanos que circundam a psique do educando e agir com compreensão e delicadeza, formando até mesmo laços de afeto com o indivíduo (VAN MANEN, 1998). A progressão constante do mal estar presente na civilização pós-moderna, em paralelo com a própria complexidade do inconsciente, faz nascer a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o ser humano em um espectro mais amplo de sua totalidade.

O trabalho em educação musical voltado para a sensibilidade, como já postulado por Reimer (2002), reforça a interação entre a própria aula de música e o canal musical, que certamente é uma das prioridades básicas da educação musical. O inconsciente, enquanto gerador de material musical, torna-se material fundamental para estudo dos educadores musicais, já que estão preocupados em perceber a música enquanto conteúdo que pulsa da camada emocional do ser. O ensino de instrumentos musicais frequentemente se torna vazio de significados emocionais (SWANWICK, 1994), o que dificulta a interação primordial entre educador e canal musical.

No que tange ao desenvolvimento, ou *cursus* da prática pedagógica, implica dizer que não é possível dar continuidade ao processo de ensino de música enquanto não se conhecer a fundo o educando, e tal conhecimento não é possível sem que haja diálogo no processo pedagógico, especialmente nos primeiros instantes em que se encontram juntos educador e educando, para iniciar o processo de aprendizagem.



5. Conclusão

Neste trabalho foram colocadas em discussão as relações entre a teoria psicanalítica e a educação musical. Surge aqui, também, margem para um novo trabalho em psicanálise, orientado pela expressão musical, embora não seja este o objetivo principal.

É possível, através da observação da relação entre as teorias psicanalíticas e os comportamentos musicais do educando, perceber refinadas semelhanças e propor soluções alternativas para a resolução de conflitos na aprendizagem.

Por fim, conclui-se que é possível ao educador musical valer-se do ferramental teórico das teorias psicanalíticas em sala de aula, desde que o faça com atenção e aliado a um bom conhecimento de tais teorias, para que não haja graves confusões neste processo. O educador musical que consegue se valer das teorias psicanalíticas irá conseqüentemente possibilitar o aprendizado musical aos alunos ditos, tradicionalmente, “sem dom” ou “sem jeito pra coisa”, visto que em muitos desses casos a origem do problema é um canal musical deficiente.

Referências Bibliográficas

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa, pesquisa e pratica*. em Pauta, [s.l], v. 13, n. 21, p.5-41, dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.evertonbackes.com/resources/composi%C3%A7%C3%A3o,%20aprecia%C3%A7%C3%A3o%20e%20performance%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20musical%20teoria,%20pesquisa%20e%20pr%C3%A1tica.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O som e a forma: do gesto ao valor. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, p. 48-61, 2003. Disponível em:

<http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/capitulos/Som_forma.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

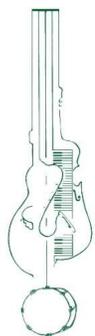
FREUD, Sigmund. *A história do Movimento Psicanalítico: Artigos sobre Metapsicologia e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

_____. *A interpretação dos sonhos*, 1900. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1920.

_____. *Cinco lições de psicanálise*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Conferências introdutórias sobre psicanálise: Volume XV*. Leipzig e Viena: Heller, 1915.



_____. *História de uma neurose infantil* ("O homem dos lobos"). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *O Ego e o Id e outros trabalhos (1923~1925)*. 19. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

_____. *O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos: Volume XXI*. Brasil: Imago, 1927-1931.

_____. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

_____. *Três ensaios sobre a sexualidade*. Rio de Janeiro: Summus, 1911.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Grupo Editorial Summus, 1988.

GREEN, Anne-Marie. *Les comportements musicaux des adolescentes*. Inharmoniques "Musiques, Identités", v. 2, 1987. Disponível em: <<http://articles.ircam.fr/textes/Green87a/>> Acesso em: 22 mai 2017.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Revista da ABEM, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/483/393>> Acesso em: 22 mai 2017.

JUNG, Carl Gustav.. *Psicologia do Inconsciente*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

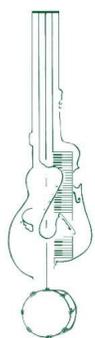
REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. 2002.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Musica Musicalmente* (Portuguese Translation of *Teaching Music Musically*). Moderna, 2003.

_____. Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música. *Atravez - Associação Artístico Cultural*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-5, abr. 1994. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <<http://server1.docfoc.com/uploads/Z2016/01/21/pplxogTAiF/ac64c6006c44aadbeb88a534150012b1.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

VAN MANEN, Max. *El tacto en la enseñansa: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador, 1998.

VOGT, Jürgen .*Music Education and Ideology Critique*.2015. Disponível em:<https://www.academia.edu/32437364/Music_Education_and_Ideology_Critique>. Acesso em: 19 mai. 2017.



O material didático para bandas de música: reflexões e possibilidades de uso

Modalidade: Pesquisa em andamento

Categoria: Educação musical em espaços de ensino não formais

Fernando Vieira da Cruz
Unicamp
fvcruz@hotmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
Unicamp
silviacn@iar.unicamp.br

Resumo: A banda de música e seu repertório estão envolvidos em um vasto campo de atuação artística e pedagógica musical. Apresentamos na primeira parte deste trabalho um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, a nossa percepção sobre o processo de formação e transformação do grupo e do seu repertório, seguidos das principais ideias da fundamentação teórica e uma breve reflexão sobre o processo de ensino e o material utilizado, com vistas à ideia de música como discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Por fim, fazemos alguns apontamentos acerca da prática pedagógica.

Palavras-chave: Música como discurso. Banda de música. Ensino musical. Material didático.

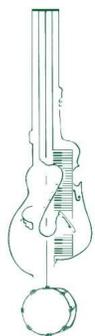
1. Introdução

A banda de música figura como importante agrupamento de afazeres artísticos, o que supõe a presença de integrantes dotados de conhecimentos musicais específicos. Por outro lado, as bandas de música têm se revelado também como importantes espaços de aprendizagem musical (PEREIRA, 1999; BARBOSA, 2009 e BINDER 2006), porém que ainda carecem de melhor direcionamento pedagógico, até o momento focado quase que exclusivamente na execução instrumental (PEREIRA, 1999).

Se por um lado o conhecimento musical é requerido, por outro a própria banda difunde este conhecimento, colocando assim a existência da banda sempre em movimento, adaptando-se a si mesma num fluxo de conformação e existência mútua, um diálogo vivo do saber e do aprender.

Apesar da variedade de gêneros musicais ligados à banda de música, como a polca, o maxixe, a valsa, o tango brasileiro e o dobrado (DUPRAT, 2009), o material didático utilizado nos grupos ainda é predominantemente de origem estadunidense.

Estes métodos são recorrentemente adotados pelos mestres de banda, porém os mesmos não apresentam grande variedade de abordagens pedagógicas, a maioria se apoia em práticas do ensino tradicional com lições grafadas em partituras convencionais e focados na execução do instrumento (PEREIRA, 1999), estando sempre baseados na evolução da complexidade dos conteúdos musicais.



Como exemplo, citamos os métodos *Essential Elements*, *Essential Technique*, *Band Folio*, *Band Today* e vários outros. A única exceção à predominância dos métodos estadunidenses que averiguamos é o método *Da Capo* e *Da Capo Criatividade* (este último voltado ao desenvolvimento de atividades de criação musical), que aborda os ritmos brasileiros como choro, maxixe, samba e outros, ambos de autoria do pesquisador Joel Barbosa.

No trabalho de campo desenvolvido foi possível observar que o mestre da banda observada na cidade de Itu/SP, mesmo adotando um dos métodos coletivos de banda, foge à proposta do ensino tradicional, deixando a leitura de partitura em segundo plano e dando maior prioridade ao material sonoro musical.

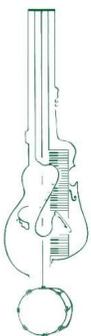
A partir do contexto apresentado buscaremos realizar uma breve análise do material didático disponível e das possíveis abordagens pedagógicas na realidade observada nas bandas de música. A maior parte do material didático para banda disponível, como já dito, é de origem estadunidense; este material é voltado à música de bandas norte-americanas e não abrange a representatividade múltipla do repertório musical tocado pelas bandas brasileiras. Destarte, as questões que surgem são: Quais perspectivas de ensino do material didático disponível para as bandas? De que maneira estes métodos estão sendo utilizados pelos mestres de banda brasileiros? Qual a proximidade da prática destes métodos com a realidade sonora musical?

2. Referencial Teórico

O presente artigo toma como referência de base a literatura sobre banda de música dos autores Pereira (1999), Duprat (2009), Barbosa (2009) e Binder (2006). Além de alguns outros autores complementares que poderão surgir ao longo do texto, também tomaremos as observações do trabalho de campo realizado entre os meses de agosto e novembro de 2017 para a pesquisa em andamento da qual se recorta este trabalho.

Para analisar nosso objeto nos apoiamos nas principais ideias do grupo de pensadores russos de diversas áreas que se reuniram durante a década de 1920 e 1930, tendo como principal representante o filósofo Mikhail Bakhtin, que se dedicou principalmente a estudar a linguagem e a literatura. O grupo ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin e suas formulações teóricas são extensíveis a vários sistemas simbólicos, incluindo a música.

A principal ideia que nos apoia de Mikhail Bakhtin é a ideia de dialogia, através da qual o autor discute a realidade da língua nos processos dialógicos através dos discursos, refutando as duas principais concepções linguísticas do início do século XX. Segundo o autor,



essas concepções eram o objetivismo abstrato, que apresenta a língua como um sistema fechado de regras claras que se situa a parte do indivíduo, e o subjetivismo idealista, que apresenta a língua livre das regras, sendo de criação subjetiva, individual e contínua. Para Bakhtin, ambas as concepções apresentavam argumentações válidas, porém insuficientes diante da realidade da língua (BAKHTIN, 2016).

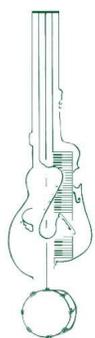
Desta forma o autor apresenta a realidade da língua no fluxo discursivo, sem invalidar a presença da mesma na subjetividade do indivíduo e nem na externalidade do sistema de regras. A realidade da língua para Bakhtin se situa no discurso concretamente proferido em situações específicas, que está sempre em resposta a outro discurso, seja concordando, questionando ou discordando; um discurso não é proferido sem se referir a outro (BAKHTIN, 2016).

Da mesma maneira nos apoiamos em Schroeder (2005 e 2011) para discutirmos a realidade da música no fluxo dialógico dos discursos musicais. Além desta transposição das reflexões sobre a língua verbal para a música, a autora ainda nos apoia apresentando os desdobramentos desta discussão no processo de ensino musical. Dos desdobramentos no ensino de música passamos a assumir as premissas de partir o ensino de música do repertório musical (SCHROEDER, 2005), que é onde encontramos a realidade da música pelo seu discurso e não pelo seu sistema de grafia e conteúdos teóricos, ou ainda na criação livre sem regras. Assim, pensamos o ensino musical partindo da própria música em sua realidade sonora.

A ideia de dialogia do Círculo de Bakhtin nos ajuda a discutir não só a música como linguagem concreta, mas também a enxergar a conformação da banda de música e do seu repertório num fluxo de interações múltiplas e constantes, interações que vimos em sua diversificada atuação, na incorporação de diversos gêneros musicais ao seu repertório, no seu papel artístico e pedagógico e na multifacetada atuação de seu mestre bem como dos músicos que a compõem. Neste trabalho, faremos uso dessa ideia para analisar o material didático para bandas e, ao mesmo tempo, propor novas formas para sua utilização.

3. Breve análise e adaptação de material didático

Buscaremos a partir de agora iluminar e discutir possibilidades pedagógicas a partir de breves considerações sobre o material didático disponível para banda, considerando a realidade da banda de música que observamos no trabalho de campo e na literatura consultada. Em linhas gerais, ressaltamos, em nossa análise, as condições observadas na realidade da banda de música, como o ensino coletivo, a relação condicional do ensino de



música com a execução dos instrumentos musicais, a presença dos métodos coletivos de instrumentos de banda, o uso do código tradicional de leitura musical e um grupo de alunos iniciantes.

Para este texto, consideraremos especificamente o método *Band Today*, focando no modo como duas lições são apresentadas e como poderiam ser trabalhadas com base nos princípios apresentados. Sempre com base na leitura de partitura e evoluindo em complexidade de conteúdos, o método apresenta desde as lições iniciais, vários duetos a serem executados por todos os instrumentos da banda. Na página 11, as lições 8 e 9 apresentam duas melodias para serem estudadas separadamente e depois em dueto.

As duas melodias são construídas pela inversão dos motivos, os temas também são escritos na mesma região e em alguns momentos invertendo a posição da voz mais aguda e a voz mais grave¹.

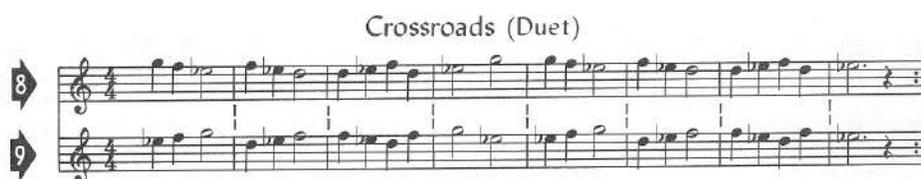


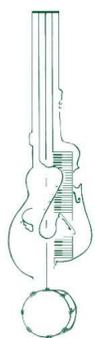
Figura 1: Imagem extraída do livro de flauta do método *Band Today Part One*, p 11.

O tom de Mi bemol utilizado é comum nos métodos de banda pela região de fácil emissão sonora à maioria dos instrumentos de sopro².

A lição ainda apresenta as figuras semínima, mínima e mínima pontuada, figura de pausa de semínima, extensão de quarta, salto de terça e o sinal de *ritornelo* (porém não há nenhuma mudança na execução da segunda vez).

A prática deste método é baseada na ideia do ensino tradicionalista e evidencia o domínio da leitura de partituras. A nosso ver, o domínio da leitura do código musical fica entre o aluno e a realidade sonora musical, tornando o conhecimento do sistema simbólico um requisito para se chegar à música. Seria mais interessante trabalhar o reconhecimento auditivo da forma musical do repertório proposto, por exemplo, e a partir disto passar ao conhecimento do código musical de maneira já contextualizada, dando significado musical ao sistema de símbolos.

Partir o aprendizado da leitura e execução do código musical restringe a vivência musical dos alunos aos conteúdos reservados a cada nível de desenvolvimento, muitas vezes na tentativa de não tornar a leitura da partitura muito complexa ou até mesmo confusa nas



lições iniciais. Tais lições ficam desprovidas de importantes conteúdos relacionados à sensibilidade musical como dinâmicas³ e agógicas. No caso do método *Band Today* alguns conteúdos mais relacionados ao domínio da leitura são priorizados em relação aos anteriores, como os *ritornelos*, *Codas*, indicações de *D. S. al Fine* e outros.

Partir o ensino da vivência musical pode proporcionar a ampliação de conteúdos a serem trabalhados e apreendidos e somente mais tarde representados no código musical. Para tanto, devemos priorizar a música em sua realidade sonora, na prática, como discurso, da forma como Bakhtin discute a realidade da língua.

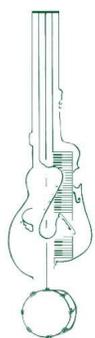
As ampliações e transformações de conteúdos trabalhados no repertório também devem ser representados na partitura, que pode servir de apoio ao professor em todos os momentos, porém o domínio da mesma por parte dos alunos deve ser apoiado primariamente pelo conhecimento musical vivenciado anteriormente (SCHROEDER, 2005).

A vivência do repertório pode ser proposta de acordo com as possibilidades da situação encontrada; o canto, a dança e o uso de marcha para percepção de pulso são possibilidades que podem preceder a execução instrumental. Este momento pode ser apoiado pela imitação do canto do professor, apresentação de áudio da partitura elaborada pelo professor⁴.

Estas práticas puderam ser observadas em diversos momentos do trabalho de campo. O mestre da banda observada utilizou de diversas práticas pedagógicas que colocavam a materialidade sonora em primeiro plano, por vezes cantando trechos, ou tocando junto dos alunos, apresentando áudios executados em aparelho celular. A partitura também estava sendo usada durante estas atividades, porém não era o principal ponto de apoio e as referências sonoras apareciam como um recurso para suprir uma dificuldade de leitura⁵.

Apesar de não figurar como principal ponto de apoio no aprendizado musical, a realidade sonora musical aparece como importante recurso para dar maior proximidade do que se pretende tocar com o processo pedagógico.

Em seguida apresentamos a figura do tema que estamos analisando acrescido de conteúdos musicais relacionados à sensibilidade musical e passamos a algumas reflexões da prática pedagógica apoiadas pelo referencial teórico que adotamos.



Crossroads

Band Today Pág 09 - Lições 8 e 9

Transc: Fernando Cruz

A $\text{♩} = 70 - 80$
 (Grupo 01) *f*
 (Grupo 02) *p*
 G 01 *p* *f*
 G 02 *f* *f*
B
 G 01 *p*
 G 02 *f*
 G 01 *f* *ral...*
 G 02 *p* *ral...*

Figura 2: Imagem da partitura de flauta adaptada da lição, elaborada no *software* livre “*musescore*”.

Na parte A, o grupo 1⁶ toca a melodia original em evidência pela dinâmica forte nos quatro primeiros compassos; já nos compassos de cinco a oito, o grupo 2 toca a melodia obtida pela inversão da melodia original em evidência. Um crescente foi adicionado no compasso sete para finalizar a parte A com os dois grupos em dinâmica forte.

Na parte B, o grupo 1 passa a tocar a melodia invertida e o grupo 2 passa a tocar a melodia original. Nos compassos nove a doze a melodia original é apresentada em evidência pela dinâmica forte e nos compassos de treze a dezesseis é o grupo 1 que apresenta a melodia invertida em evidência. O compasso quinze apresenta a ideia de finalização da música com um *ralentando* concomitante ao decrescente e no compasso dezesseis foi adicionada uma fermata.



Crossroads

Band Today Pág 09 - Lições 8 e 9

Transc: Fernando Cruz

A $\text{♩} = 70 - 80$

Flauta
Oboé/Bells *f*

Clarineta *f*

Saxofone
Alto *f*

Saxofone
Tenor *p*

Trompete *f*

Trompa
em F *p*

Trombone
Eufônio *p*

Tuba *p*

Glock
Bells *f*

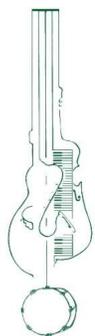
Claves *p*

Figura 3: Imagem da primeira página da grade criada com os temas A e B, elaborada no software livre “musescore”.

Para partir o aprendizado musical da realidade sonora, entendemos que a execução vocal e corporal que precede a execução instrumental já deve acontecer de acordo com a instrumentação proposta na grade.

Enquanto discutimos o aprendizado musical na realidade sonora da música, estamos buscando uma compreensão musical mais ampla da mesma, incluindo suas mudanças de dinâmicas, de andamentos, acentuações, das intenções fraseológicas e da forma.

Neste ponto diferenciamos o aprendizado de instrumento musical, entendido como reprodução mecânica de uma partitura, do aprendizado musical, pois aprender música deve se relacionar ao aprendizado do discurso musical, compreender e internalizar a obra como um todo único.



É claro que não ignoramos a habilidade de execução instrumental como necessidade intrínseca à própria existência da banda de música, como já dito, porém o aprendizado do instrumento pode ser musicalmente mais significativo a partir de quando o colocarmos em um contexto musical, da mesma forma que propomos a respeito da leitura de partitura.

Voltando à adaptação da partitura e à ampliação de conteúdos musicais trabalhados, consideramos que o professor trabalhará neste momento como uma espécie de coautor da lição, expandindo novas ideias de interpretação da mesma.

O contraste de dinâmicas entre os dois temas poderá suscitar uma ideia mais completa do fazer musical coletivo, ao invés da execução de dinâmica igual por todos os alunos de diferentes instrumentos e em toda a música.

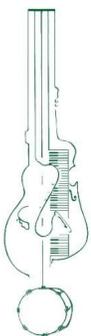
Desta forma é possível que o aluno entenda que a construção musical coletiva depende de diferentes funções não fixas de cada instrumentista e cada naipe, bem como a percepção destes diferentes e complementares afazeres. Apesar destas funções de cada instrumentista ou naipe, pela condição da aula coletiva cada parte aparece musicalmente contextualizada na ideia completa da obra, diferentemente do que seria se cada aluno fosse aprender sua parte separadamente. A natureza dialógica da música pede uma aprendizagem também de caráter dialógico.

As intenções de frases podem ser trabalhadas intuitivamente nos trechos dos dois últimos compassos dos temas A e B, a finalização do tema A pela mudança de dinâmica com crescente e a finalização da música com o *ralentando*, e o decrescente no final do tema B.

Para as práticas suscitadas e discutidas acima consideramos a necessidade constante de se referenciar na música como um todo o desenho melódico em diferentes dinâmicas em cada trecho com as devidas transições, o contraste entre instrumentos, grupos de instrumentos e/ou naites e o *ralentando* marcando a conclusão da ideia musical da música.

Todas as características apontadas na música devem ser consideradas desde o início das atividades ainda sem a utilização dos instrumentos musicais, para que a música seja apresentada aos alunos da maneira como é em sua realidade sonora. Por exemplo, os dois últimos compassos deveriam ser executados em *ralentando* e deveriam ser aprendidos assim desde o início, ao contrário de buscar resolver as dificuldades de execução instrumental primeiro executando as notas corretas em tempo para depois *ralentar*.

A prática da execução dos instrumentos estará em função da música já conhecida e vivenciada vocalmente e corporalmente, a execução por imitação e de ouvido poderá ser apoiada pelo conhecimento prévio da música como principal ponto de referência neste processo.



4. Considerações

Ao final das reflexões propostas consideramos que mesmo em situações que pareçam não ser favoráveis e com a disponibilidade de materiais didáticos embasados no ensino tradicionalista de música, é possível desenvolver abordagens práticas mais próximas da realidade musical sonora.

Aceitar a realidade das condições encontradas na banda e os materiais didáticos disponíveis é uma preocupação com não abandonar o contexto no qual nos propomos a desenvolver a reflexão sobre o ensino de música, não ignorando o que já se faz presente no dia a dia da banda e dos seus alunos.

Assim, pensamos a adaptação de como abordar a prática do ensino. Mesmo considerando o material utilizado com tendências do ensino tradicional, podemos partir de práticas musicais focadas na realidade sonora da música ao invés de priorizar o entendimento do código musical ou da execução instrumental.

A adaptação das partituras também pode servir para apresentar aos alunos uma representação mais próxima da música vivenciada anteriormente, como foi no caso exposto acima em que os conteúdos musicais foram expandidos com relação ao que foi apresentado no método *Band Today*. A prática instrumental pode ser apoiada pelo conhecimento da música ao invés de servir de referência ao aprendizado musical.

Após a breve análise deste dueto do método coletivo de banda, concluímos que estas melodias simples, criadas com intuito pedagógico, podem ser inseridas como repertório do grupo. Também concluímos que é possível utilizar as partituras dos arranjos do repertório como base para elaboração das atividades pedagógicas, dando em ambos os casos, maior proximidade do processo pedagógico com o fazer artístico do grupo.

Estes são apontamentos iniciais de uma pesquisa em andamento que ainda precisam ser expandidos e aprofundados, mas que podem servir de ponto de partida para outros processos reflexivos de pesquisa do ensino musical na banda de música.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Joel Luis. Tradição e Inovação em Bandas de Música. In: *Anais do I Seminário de Música: bandas de música no Brasil*, 1. 2008. Ouro Preto/MG. 2009. p. 64-71.

_____. *Da Capo: Método Elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de banda*. Jundiaí: Keyboard, 2004.



BINDER, Fernando Pereira. *Bandas Militares no Brasil: Difusão e Organização entre 1808 - 1889*. São Paulo, 2006. 135. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2006.

DUPRAT, Régis. Uma Pesquisa Sobre a Música Popular Brasileira. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1. 2008. Ouro Preto/MG. P. 32-40.

J. Evans. *BandFolio band method. Band Folio, 2000*. New York: Warner Bros Publication, 1977.

J. Ployhar. *Band Today: a band method for full band classes, like-instrument classes or individual instruction*. New York: Warner Bros Publication, 1977.

PATEO, Maria Luisa de Freitas Duarte. *Bandas de Música e Cotidiano Urbano*. Campinas, 1997. 217. Dissertação (Mestrado em antropologia). Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 1997.

PEREIRA, José Antonio. *A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros*. São Paulo, 1999. 96. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 1999.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em Busca de Novas Perspectivas Teóricas para a Educação Musical*. Campinas, 2005. 226. Tese (Doutorado em educação) Instituto de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; Jorge SCHROEDER. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v.4, n.2, p. 127-153, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons que vêm da rua*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1976.

T. Lautsenheiser; P. Lavender; J. Higgins; T. Rhodes; C. Menghini e D. Bierschenk. *Essential Elements 2000 comprehensive band method*. Milwaukee: Hal Leonard, 1999.

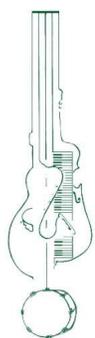
_____. *Essential Elements 2000 Intermediate to advanced studies*. Milwaukee: Hal Leonard, 2001.

Notas

1. Em se tratando de método coletivo pode-se supor que as vozes devem ser divididas por naipe, evitando que as vozes se cruzem pela própria extensão dos instrumentos, porém em aulas coletivas do mesmo instrumento, ao tocar o dueto, não haverá como evitar que as vozes se cruzem. No livro, a orientação dada ao professor é que as lições devem ser executadas uma de cada vez e depois em dueto apenas, por isso entendemos que não há uma preocupação, na construção do dueto, com esta regra da harmonia tradicional de se evitar que as vozes se cruzem.
2. Considerando ainda que o tom mais comum para início do aprendizado nestes métodos é o de Si bemol.



3. Referimo-nos ao uso da dinâmica não estática que indique uma única dinâmica no início de cada melodia ou lição, mas que envolva mudanças com crescendo e decrescendo, finalizações de frases e períodos, etc.
4. Neste caso a partitura adaptada foi elaborada no software livre musescore, que já permite a criação e um arquivo de áudio da partitura editada.
5. Trabalho de Campo 03, 02/09/2017; Trabalho de Campo 04, 04/09/2017.
6. O grupo 01 é composto pelos naipes de flauta, clarineta, sax alto e trompete. O grupo dois é composto pelos naipes de sax tenor, trombone, trompa, eufônio e tuba. Estes grupos referem-se à distribuição das duas melodias na instrumentação, que pode ser observada na figura 03 da grade de partitura.



O processo de compreensão da escrita musical através de registros livres de crianças de primeiro ano

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Música na educação básica

Ana Lia Della Torre
 Unicamp
 ana-lia28@hotmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
 Unicamp
 scnassif@gmail.com

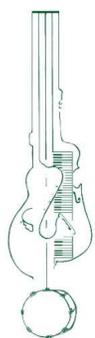
Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que, a partir de uma prática musical, buscou introduzir a compreensão da escrita musical através de uma proposta de registro com crianças de um primeiro ano do ensino fundamental. Como fundamentação teórica foi utilizada a psicologia histórico-cultural, alguns autores da alfabetização e letramento, bem como da educação musical. Entre as principais conclusões destacamos o fato de que, a despeito da grande diversidade de tipos de registro, a maioria dos alunos mostrou entender de algum modo a função instrumental da escrita.

Palavras-chave: Leitura musical. Alfabetização e letramento. Psicologia histórico-cultural. Registros livres.

1. Introdução

A fim de compreender melhor o processo de aprendizado da leitura e escrita musical, uma pesquisa vem sendo desenvolvida, tendo como objetivo central investigar que aspectos são importantes no processo de iniciação à leitura musical na escola para que ela não se torne um elemento excludente. Supondo, com base em diversos pesquisadores, tais como Matte (2001), Gemésio (2002), Salles (1996), Rhoden (2010) e Barbosa (2001), entre outros, que o aprendizado da leitura musical pode ter relações com a leitura alfabética, a pesquisa se propôs a fazer um estudo bibliográfico sobre a alfabetização e letramento, bem como sobre a teoria histórico-cultural, a fim de embasar reflexões e analisar os estudos de caso realizados nas aulas de música de uma escola particular de ensino regular, de 1º, 3º e 4º anos. Além disso, não se deteve apenas em relatar as experiências práticas ou resultados obtidos ou descrever o uso de alguns métodos de ensino de leitura musical. Mas, de outro modo, buscou, através da prática, refletir sobre o processo de aprendizado, entender e significar os resultados obtidos, ou seja, como e por que a criança chegou a tal resultado ou conclusão, bem como utilizar metodologias adequadas.

Neste artigo, será feito um recorte desta pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que trata da análise de uma parte de seus dados, abordando, especificamente, a questão da escrita musical a partir de uma proposta realizada com alunos de 1º ano, que será descrita a seguir.



2. Processo de desenvolvimento da escrita musical

Segundo Oliveira (1986), entender a função instrumental da escrita é a primeira condição para que a criança possa ser introduzida neste universo:

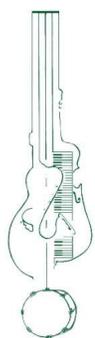
[...] a principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. Os signos representam outra realidade: isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos (OLIVEIRA, 1986, p. 70).

Além disso, Luria esclarece que a escrita é culturalmente mediada, ou seja, depende de outros indivíduos para que aconteça e não apenas de um aparato biológico: “[...] em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação¹” (LURIA, 1988, p. 145). Por isso, foi considerado relevante introduzir os alunos a este conhecimento, visto que sozinhos não seria possível chegarem a esta compreensão. Kato (2002), acerca dos estudos realizados por Luria, afirma:

Os resultados dos estudos de Luria sobre as condições e fatores que facilitam para a criança o desenvolvimento da compreensão do sistema simbólico de escrita levam-nos a afirmar que “não é a compreensão que gera o ato, mas o ato é que faz nascer a compreensão” (p. 276). Esse aporte teórico é de relevante utilidade para educadores da pré-escola e séries iniciais no trato da questão não só da compreensão do sistema de escrita pela criança, mas também em relação a sua compreensão das funções sociais da escrita (KATO, 2002, p. 33-34).

Assim, partindo do conceito de Oliveira de que é necessário entender a função instrumental da escrita, bem como o de Luria de que a compreensão nasce pela prática, foi proposta uma atividade musical, com os alunos do 1^a ano, que envolvia a escrita musical e execução dessa escrita pelos próprios alunos, tendo como objetivo mostrar a função instrumental da escrita musical: lembrar o som e transmitir ideias. Além disso, com os dados coletados nesta pesquisa foi possível supor algumas questões sobre a utilização dessa escrita por estes alunos.

Por este motivo foi proposta uma atividade de registro da música “Um esquilo apressado”, de Hélio Ziskind, após algumas vivências da mesma. Primeiro foi realizada a brincadeira “*Stop*”: quando a música parasse os alunos teriam que dizer a última palavra da música. Além disso, se acertassem, a classe ganhava pontos; se errassem, as professoras ganhavam. A atividade teve como objetivo apresentar a música de forma descontraída e consciente e foi eficiente neste sentido, visto que as crianças se esforçavam para acertar as palavras. Na aula seguinte foi realizada uma brincadeira de roda para se lembrarem da



música. E em outro momento foram entregues instrumentos para tocarem um determinado trecho rítmico da música. Em outra aula, as crianças escolheram os instrumentos e a forma como iriam tocar e, por último, partimos para o registro deste som.

Vale ressaltar, sobre o processo de registro sonoro, que, além da importância de compreender a função instrumental da escrita, como foi mencionado, também é necessária a percepção deste som, bem como sua execução. Por este motivo as atividades práticas mencionadas foram realizadas antes de se propor seu registro. Mesmo sob uma perspectiva teórica diferente da adotada neste trabalho, autores como França (2010) e Feres (1989) indicam que a criança, através da percepção, é capaz de associar não apenas figuras, mas também gráficos a sons, desde que estes representem o movimento deste som.

Partindo dos sons que a cercam em casa, na escola, ou na rua, a criança passa a perceber os sons da música [...] Em seguida, irá percebendo o movimento sonoro que será acompanhado com desenhos, linhas, traços e movimentos corporais (FERES, 1989, p. 25).

Além disso, é consensual que as crianças podem criar suas próprias formas de representar o som:

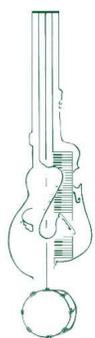
[...] A educação musical pode valer-se dessa disposição para a representação gráfica desde os primeiros momentos. Registrar é uma forma de se materializar e organizar o complexo processo da percepção musical. Das garatujas musicais, segue a representação de instrumentos e de outras fontes sonoras; surgem esquemas, onomatopeias e notações alternativas (FRANÇA, 2010, p.10).

Partindo do princípio de que as crianças poderiam criar seus próprios registros, foi pedido que cada um desenhasse o som proposto de forma que fosse possível se lembrar na próxima aula. Na outra aula foram novamente entregues as folhas e foram selecionados, de forma voluntária, alguns alunos para executar o som que registrou, bem como explicar seu registro para os colegas.

Depois dessa prática musical, os registros foram analisados e separados por categorias. Segundo Bardin (1977), a categorização trata-se de uma operação de classificação de elementos, através de critérios previamente definidos. As categorias são, na verdade:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

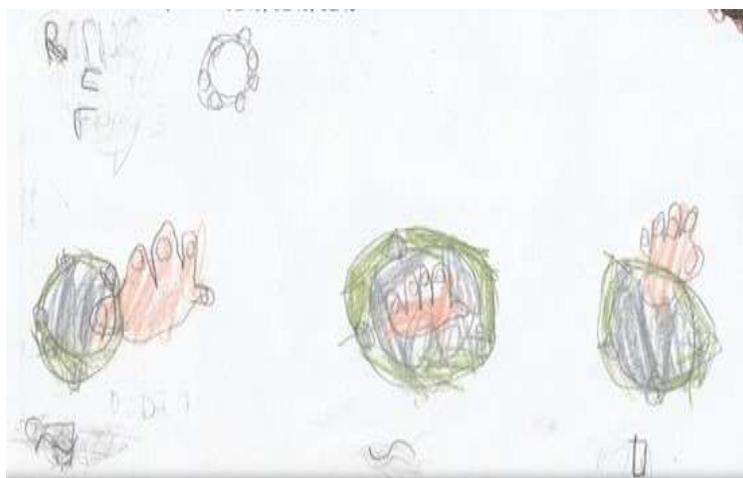
Na análise feita, os registros foram agrupados considerando sua intenção e eficácia em se registrar o conteúdo, dentro do que se pode observar nos registros, bem como mediante o que os alunos relatavam para a pesquisadora. Depois foram agrupados em: Grupo I, Grupo II



e Grupo III e dentro de algumas classificações foram encontradas variações. A pesquisadora pediu às crianças que registrassem o som proposto, levando em consideração o instrumento que tocaram, o número de batidas do seu som e a maneira como tocaram (forte ou fraco). Além disso, foi salientado que não poderiam ser utilizadas palavras ou números. Na aula seguinte à realização dos registros a pesquisadora solicitou que alguns voluntários explicassem o seu registro para a sala e ensinassem os colegas a tocar. A análise e o agrupamento não levaram em consideração a qualidade do desenho, mas a resposta em relação aos itens que a pesquisadora pediu (instrumento, número de batidas, forma de tocar); assim, os registros que apresentaram ao menos dois itens ficaram no Grupo I, os que registraram apenas um item, no Grupo II e nenhum item de forma clara, no Grupo III. Alguns subgrupos também foram criados com a finalidade de compreender melhor o que os alunos desenharam.

O GRUPO I foi marcado por registros musicais que representaram o conteúdo, registrando o instrumento e alguma qualidade do som. Entende-se que a criança compreendeu a função instrumental da escrita, pois buscou informar características do seu som de modo claro. No entanto, observaram-se variações quanto à forma de registro dos elementos musicais, tais como:

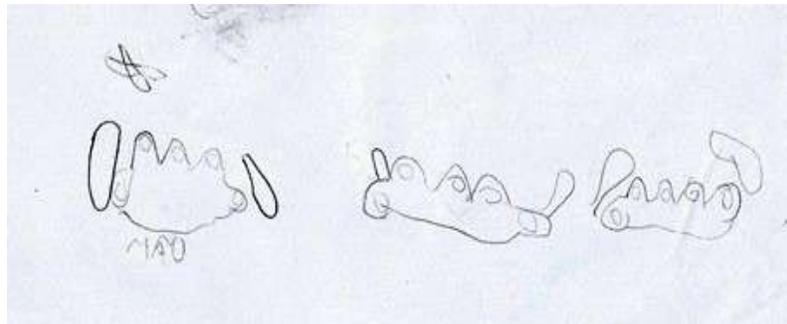
- a) marcas inventadas, mas que foram relatadas pela criança como sendo símbolo de forte e fraco.



Exemplo 1: registro musical do aluno A

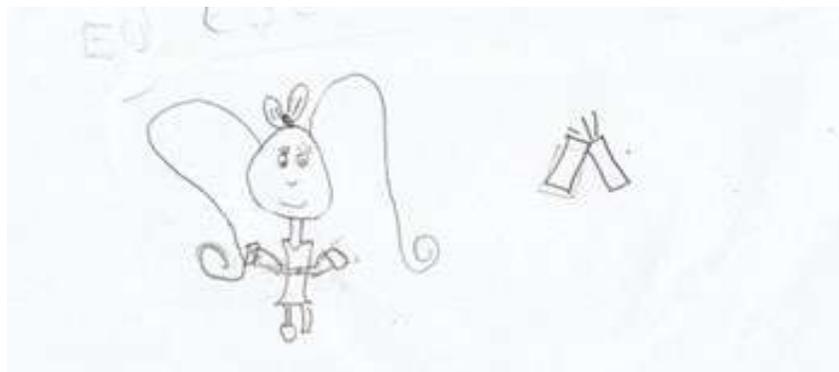


- b) registro indicativo, marcas que indicam a quantidade de sons pelas vezes em que a mesma figura foi registrada.

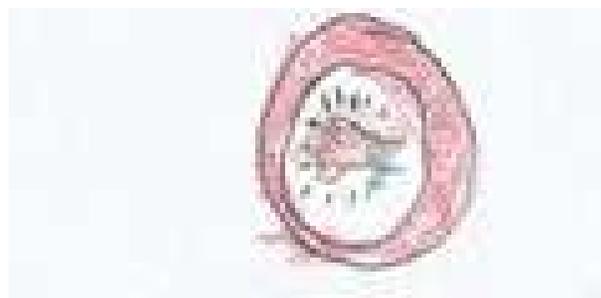


Exemplo 2: registro musical do aluno B

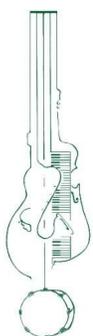
- c) marcas convencionais, retiradas de outros contextos, tais como os tracinhos, muito presentes em livros ilustrados ou história em quadrinhos.

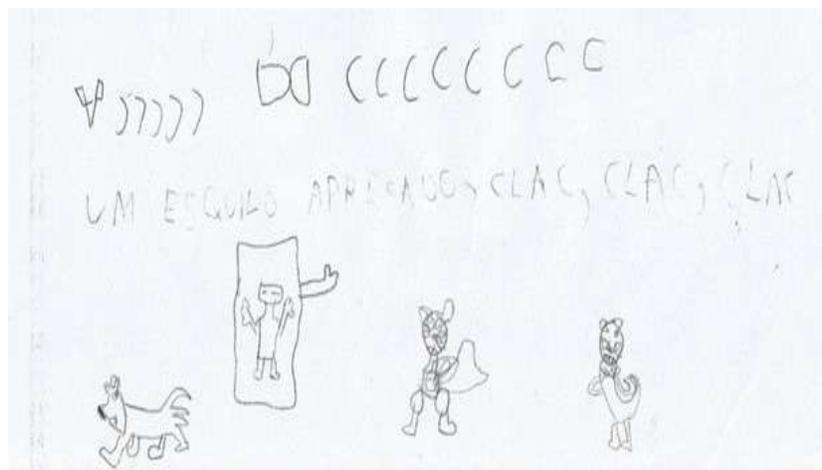


Exemplo 3: registro musical do aluno C



Exemplo 4: registro musical do aluno D





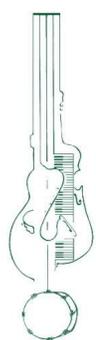
Exemplo 5: registro musical do aluno E



Exemplo 6: registro musical do aluno F



Exemplo 7: registro musical do aluno G



d) uso de palavras, para expressar alguma qualidade do som:



Exemplo 8: registro musical do aluno H



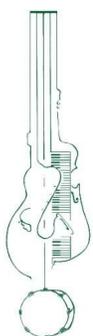
Exemplo 9: registro musical do aluno I



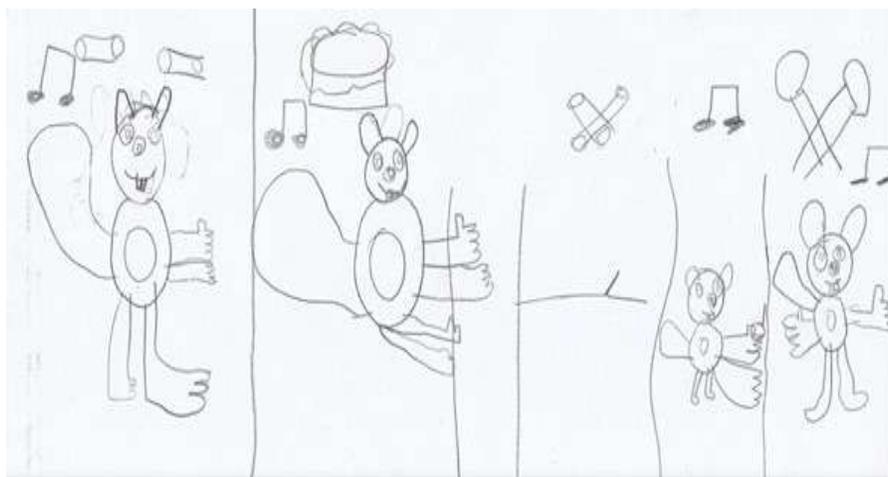
Exemplo 10: registro musical do aluno J



Exemplo 11: registro musical do aluno k



O Grupo II representa apenas o instrumento e usa figuras musicais de forma descontextualizada. Embora, neste caso, seja possível supor que as crianças tenham alguma familiaridade com as figuras musicais, elas ainda não compreenderam sua função ou, ainda, atribuem significados não convencionais para elas.



Exemplo 12: registro musical do aluno L

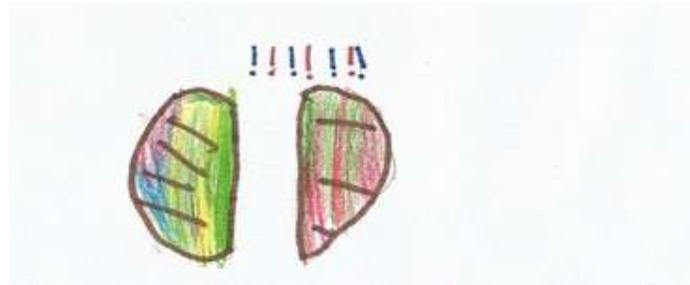


Exemplo 13: registro musical do aluno M

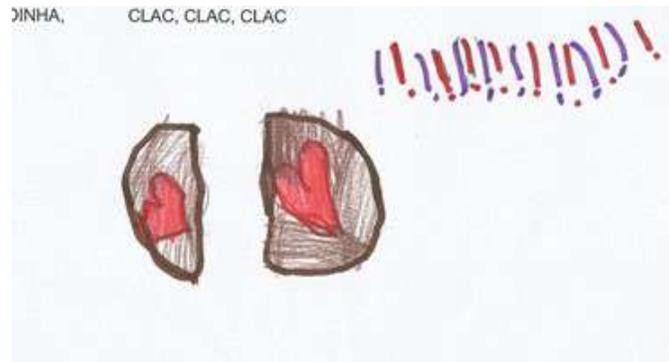


Exemplo 14: registro musical do aluno N





Exemplo 15: registro musical do aluno O

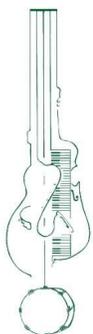


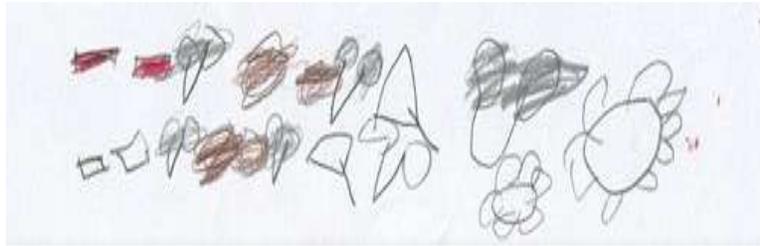
Exemplo 16: registro musical do aluno P



Exemplo 17: registro musical do aluno Q

O Grupo III não desenha com a intenção de registrar algo para se lembrar ou se comunicar. Não é possível verificar qual foi o instrumento escolhido ou qualquer características desse som. Portanto, este registro não permite supor que a criança tenha compreendido a função instrumental da escrita.





Exemplo 18: registro musical do aluno R

Ressalta-se aqui que a pesquisadora notou semelhanças entre a disposição do registro dos instrumentos em relação à disposição dos instrumentos utilizados pelos alunos na sala. Parece que a criança registrou os instrumentos de vários colegas, e não cumpriu o proposto: registrar o som para se lembrar posteriormente.

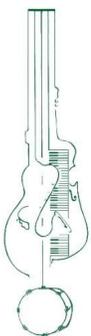
Através das classificações dos registros observou-se grande diversidade de registros entre os alunos do 1º ano e foi possível supor certos momentos de desenvolvimento deste aprendizado. Observou-se que algumas crianças apresentam registros mais completos e, por isso, supõe-se que estavam mais adiantadas no processo. Apesar disso, não se pretendeu aqui defender uma classificação de fases fixas para o desenvolvimento da escrita musical mas, de outro modo, as fases, aqui, supostamente encontradas apenas nos ajudam a compreender como estas crianças estão se desenvolvendo neste conhecimento e a partir disso é possível criar novas situações de aprendizado.

A análise dos registros dos alunos também permitiu criar alguns paralelos entre o aprendizado da linguagem musical e da leitura alfabética. Assim, como indica Oliveira, a primeira condição da escrita seria identificá-la como um instrumento de transmissão de ideias e de suporte para memória (OLIVEIRA, 1993, p.70). E, através da análise dos registros aqui apresentados foi possível supor que grande parte das crianças já atingiu este primeiro momento, visto que conseguiram registrar algo que representa o som ou qualquer característica dele.

Além disso, segundo a autora, a criança passa a se preocupar em distinguir formas e características concretas, tais como quantidade, tamanho, forma, entre outras. Assim:

Neste ponto de seu desenvolvimento a criança já descobriu a necessidade de trabalhar com marcas diferentes em sua escrita, que possam ser relacionadas com o conteúdo do material a ser memorizado (OLIVEIRA, 1993, p.73).

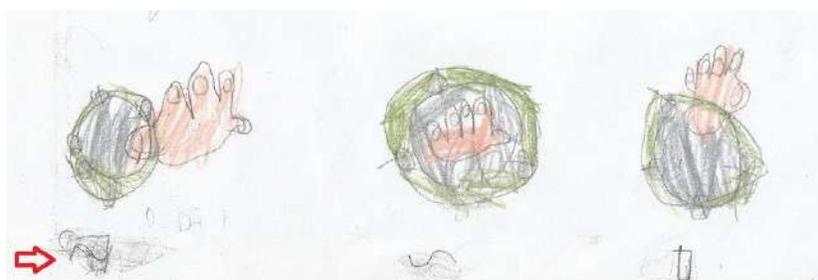
Estas marcas, entretanto, podem ainda não ser eficientes na sua comunicação e, por não apresentar um padrão, ou seja, por serem muito individuais (idem, p. 73), encontra-se dificuldade em sua compreensão. Observou-se isso também nos registros, visto que, embora



muitas crianças tenham registrado alguma característica do som, em alguns casos estas marcas eram ainda muito individuais e precisavam de uma certa explicação da criança para serem compreendidas.

Em outra etapa da escrita alfabética a criança passa a utilizar representações pictográficas. Os desenhos, neste caso, não são mais utilizados como “atividades que se encerram em si mesmo, mas como instrumentos, como signos mediadores que representam conteúdos determinados” (OLIVEIRA, 1993, p.73). Na música estas fases se equiparam, por exemplo, a quando a criança é capaz de supor que três figuras representam exatos três sons.

E, depois disso, a criança passa para a escrita simbólica, onde passa a inventar formas de representar características difíceis de serem desenhadas, tal como o aluno que desenha símbolos que não são de ordem alfabética nem numérica para registrar a intensidade do som (exemplo 1).

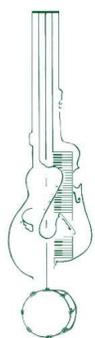


Exemplo 19: símbolo de ordem não alfabética, retirado do exemplo 1.

Este aluno me relatou que estes símbolos, indicados com a seta, indicavam forte e fraco. Nota-se que ele criou um símbolo, não retirou de algum lugar.

3. Considerações finais

De modo geral, foi possível identificar no registro dessas crianças algumas fases. Algumas crianças registraram apenas a fonte sonora, como no exemplo 17, outros já apresentaram algum registro com características de escritas alternativas (traços, gráficos, entre outros símbolos inventados), como nos exemplos 1 a 7, outros ainda utilizaram um sistema conhecido, no caso a escrita alfabética para registrar algo abstrato, exemplos de 8 a 11, ou ainda, utilizaram de forma descontextualizada símbolos musicais, exemplos de 12 a 16. Em relação a este último caso, as crianças que demonstraram ter alguma familiaridade com símbolos musicais utilizaram-nos de forma aleatória, ou ainda de formas descontextualizadas. Assim, podemos supor que apenas o contato com os símbolos musicais não garante que estes



sejam compreendidos como um instrumento com significado compartilhado de comunicação. Assim, como indica Vigotski, no início do aprendizado da escrita a criança pode representar uma ideia confusa do que é a escrita (VIGOTSKI, 2001, p. 134).

Destaca-se que, a partir desta análise, foi possível verificar que a sala apresentou grande diversidade em relação ao momento de desenvolvimento da escrita musical e, embora a maioria dos alunos tenha demonstrado já considerar a escrita musical como um instrumento, pois, mesmo a pedido da pesquisadora, tiveram a intenção de registrar o que tocaram, apenas um aluno não demonstrou entender a função instrumental da escrita. Vale lembrar que em um dos registros musicais (exemplo 18), mesmo a pedido da pesquisadora, não foi demonstrada intenção de registrar seu próprio som, por isso supõe-se que o pedido da pesquisadora não foi decisivo nesta questão, pois a concepção da criança influenciou na interpretação do que a pesquisadora pediu.

Referências

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Processos de significação da escrita rítmica pela criança*. Campinas, 2011. 111f. Tese. (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

FERES, Josette Silveira Mello. *Iniciação musical: Brincando, criando e aprendendo* (livro do professor). Ricordi Brasileira S/A, 1989.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de letrinhas: notação analógica (dês) construindo a forma musical. *Revista Música na educação básica*, Porto Alegre, v.2, p. 9-21, 2010.

GEMÉSIO, Claudia Maria C. L. A natureza da formação dos professores no curso de educação artística – habilitação em música, da Universidade Federal de Uberlândia: histórias de vida. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2002, Natal. *Anais...* Natal: Abem, 2002, p.90-98.

KATO, Mary Aizawa (Coaut. de). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.;

LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone ; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista Abem*, Porto Alegre, n.6, p. 7-16, 2001.



OLIVEIRA, Marta Koll de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

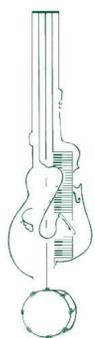
RHODEN, Sandra Mara. *O sentido e o significado da notação musical na criança*. Porto Alegre, 2010. 80 f. Tese (Dissertação de Mestrado em educação). Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SALLES, Pedro. *Gênese da Notação Musical na Criança: os signos gráficos e os parâmetros do som*. Revista Música. São Paulo, v.7, n. 12, p.149-183, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor. 2001.

Notas

1. Aqui a escrita é tomada como uma função superior, assim, as outras funções a que Luria se refere incluem memória, atenção, lógica, entre outras.



Os manuais didáticos do canto orfeônico: identificando percursos de apreciação musical na escola brasileira entre 1931-1961

Modalidade: Pesquisa concluída
Categoria: Fundamentos da educação musical

Paulo Roberto Prado Constantino
 Centro Paula Souza / UNESP / Universidade Aberta de Portugal
 pconst2@gmail.com

Resumo: Procuo reconstituir os percursos da atividade de apreciação musical na escola brasileira, compondo uma historiografia, por meio de pesquisa bibliográfica. A ênfase recai sobre o período de desenvolvimento e vigência oficial do Canto Orfeônico [1931-1961] no país, do qual se apresenta as ideias sobre apreciação presentes em sete manuais didáticos difundidos à época. A predominância dos aspectos de performance e educação cívica no Canto Orfeônico relegaram a apreciação como atividade pedagógica a um plano secundário, e seu reconhecimento será posto somente após a segunda metade do século XX: por razões tecnológicas e pela introdução de uma literatura no país que reconheceria o caráter basilar da atividade nos processos de educação musical.

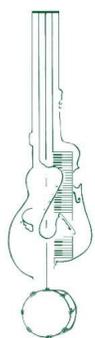
Palavras-chave: História da educação musical. Apreciação musical. Cultura escolar. Canto orfeônico.

1. Introdução

A ausência de informações sobre a apreciação musical na educação básica do Brasil sugere que seu tratamento era raro no âmbito escolar e nos manuais didáticos disponíveis durante a maior parte do século XX e anteriormente. Reconstituir estes percursos históricos é, portanto, tarefa árdua, ao lembrar que no Brasil há pouca experiência com a pesquisa em história da educação musical (SOUZA, 2014; FUCCI-AMATO, 2006).

A atividade de escuta musical ou apreciação se relaciona com uma audição atenta e intencional pelos indivíduos, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou qualquer outra situação em que estivermos expostos aos sons. Na escola, constitui-se em tarefa a ser empreendida em dois tempos: a) como mediadora das demais atividades musicais, como a composição, improvisação e a execução e b) como atividade autônoma, que visa o desenvolvimento dos conhecimentos específicos dos alunos, a ampliação de sua cultura geral e o acesso aos bens culturais.

Em nossa pesquisa, a ênfase recaiu sobre o período de desenvolvimento e vigência oficial do Canto Orfeônico - décadas de 1930-1960 - no país, do qual se elencaram as ideias sobre apreciação presentes em sete manuais didáticos difundidos à época por autores e editores significativos. Optou-se pelo referido período pois nele, mais do que em qualquer outro da história da educação musical brasileira, reconhece-se mais nitidamente uma cultura escolar, que Dominique Julia definiu como os “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001, p. 9), permitindo-nos, portanto, delinear o



percurso histórico da apreciação musical na escola por meio dos projetos pedagógicos, conteúdos e repertório dispostos nas publicações.

2. O canto orfeônico: as ideias e o repertório para a apreciação musical na escola brasileira

Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p. 47) e Rosa Fuks (1991, p. 102), o ensino de música nas escolas públicas brasileiras havia se tornado obrigatório desde o século XIX, mas foi a partir da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA que se tornou mais relevante, com a aplicação em escala nacional do canto orfeônico e da iniciação musical por manossolfa.

Partindo desta memória coletiva, que considera o canto orfeônico a iniciativa mais relevante e sistematizada da educação musical no âmbito da escola brasileira, apresenta-se o registro das ideias de apreciação musical e o repertório presentes em sete manuais didáticos das décadas de 1930 a 1960.

Entre os anos de 1931 e 1961, a educação musical no Brasil esteve essencialmente ligada ao canto orfeônico que, incentivando a predominância dos hinos patrióticos e canções folclóricas, assumia fortemente objetivos de formação cívica e moral (FUKS, 2007). A receita prescrita por Villa-Lobos, de seu canto orfeônico para “educar socialmente as crianças” (VILLA-LOBOS, 1987, p. 13) estava impregnada do civismo e ideias nacionalistas em voga à época. Tratava-se de um projeto inserido em uma “abordagem tradicional do ensino de música [...] baseado em modelos imitativos, direcionados aos objetivos e metas do programa” (HENTSCHEKE; OLIVEIRA, 2000, p. 47), que explorava o aspecto funcional da música – dentro do projeto cívico getulista – e encontrou seu declínio a partir da década de 1950, ao final do Estado Novo.

Se o programa educacional oficial do canto orfeônico sugeria palestras sobre a música e os músicos no Brasil, audições de discos comentadas e o discernimento dos diferentes gêneros musicais (VILLA-LOBOS, 1937), os manuais didáticos do período não materializaram estas ideias. A seguir, apresentamos os momentos específicos em que eles abordaram a apreciação musical nas publicações e o repertório ocasionalmente sugerido para escuta:



Manual 1 – Canto orfeônico, volumes 1 e 2, de Heitor Villa-Lobos (1937)

A pedra angular dos manuais didáticos do período, o Canto Orfeônico de Heitor Villa-Lobos foi publicado em dois volumes, em 1937 e 1951, tendo sido adotado oficialmente nas escolas públicas e nos cursos de formação de professores da SEMA. Estes manuais destinavam-se aos alunos e também aos próprios professores que o programa pretendia formar.

A apreciação musical é tratada especificamente apenas no segundo volume, quando menciona – em duas linhas – a necessidade de variedade de repertório para a formação do aluno, sem, no entanto, avançar sobre a temática.

Manual 2 – Música para a escola elementar, INEP (1955)

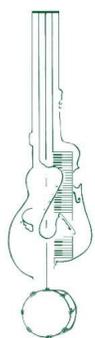
Publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP], reunia a transcrição em partitura de hinos e marchas oficiais, canções de exaltação nacionalista, folclore brasileiro, canções para acompanhar a rotina escolar ou para pontuar datas comemorativas. Não há menção alguma à apreciação musical na escola ou mediada pelo professor e a preocupação evidente do manual também recaía sobre a performance, pois almejava “auxiliar ao professor primário na parte musical adaptada a esse nível e a ser cantada a uma voz” (INEP, 1955, p. 9).

Manual 3 – Canto orfeônico, de Osmundo Ribeiro (1955)

Este manual era parte de uma coleção dedicada às séries do curso ginásial. A apreciação musical era citada apenas na transcrição do programa oficial para o canto orfeônico na primeira série ginásial e nas possibilidades de usar as canções dispostas no material, já na vida adulta, para encontrar “nos momentos difíceis da vida, lenitivo para as mágoas, tônico para os nervos, paz para o espírito” (RIBEIRO, 1955, p. 8). Ao final da publicação, o autor relaciona uma série de hinos cívicos, coros e canções folclóricas transcritas em partitura, com a finalidade de subsidiar as performances escolares, sem recomendação mais específica sobre a apreciação destas ou de outras obras.

Manual 4 – Elementos de canto orfeônico, de Yolanda de Quadros Arruda (1945)

Tratava-se de um guia destinado aos alunos e professores, conforme seu prefácio e recomendações iniciais. A apreciação musical, como parte do programa curricular oficial, recebeu um capítulo específico na publicação de Yolanda de Quadros Arruda, denominado “História e apreciação musical” (ARRUDA, 1945, p.186-225), com itens diretamente extraídos dos referenciais da época.



Em seus diferentes tópicos, como o que versa sobre a “finalidade do canto orfeônico” (ARRUDA, 1945, p. 187), a preocupação com o civismo é precípua. O “conhecimento dos instrumentos de banda e orquestra” (ARRUDA, 1945, p. 218-219) apresenta informações sobre as famílias e tipos de instrumentos em duas páginas, em um exercício meramente descritivo e sem relacioná-las às possíveis experiências de escuta dos timbres destes instrumentos.

Em “palestras sobre audições e concertos” (ARRUDA, 1945, p. 217), a autora sugere um possível percurso para orientar a apreciação musical, que transcrevo a seguir:

As palestras sobre audições ou concertos, propositadamente preparados para assistência do mestre e alunos, poderão redundar em comentários e críticas construtivas, em que se lance um olhar de conjunto sobre a organização do programa e sua execução, passando-se em seguida aos pormenores que maior interesse tenham despertado ou que sejam dignos de menção por algum motivo.

No caso de possibilitar a assistência a algum concerto público, então o professor poderá comentar com os discípulos sobre outros pontos: como decorreu a audição, qual o programa executado, como se portou o solista ou o conjunto, qual a impressão da assistência, qual a opinião dos críticos da imprensa e qual a opinião pessoal do mestre e dos alunos.

Estes pequenos comentários e palestras simples, feitas com frequência, despertarão nos jovens o gosto pelas realizações musicais, contribuindo assim, com eficácia, para sua formação artístico-cultural (ARRUDA, 1945, p. 217).

Estas diretrizes nos permitem alguns destaques: a) trata-se de um percurso para a formação de plateias para os tradicionais concertos de música de matriz europeia; b) recomenda-se o uso de concertos didáticos para o trabalho da apreciação; c) sugere o uso frequente de discussões e pequenas palestras como recurso didático nas classes; d) há um espaço para abrigar o posicionamento dos alunos sobre o que ouviram, ombreando-o aos críticos da imprensa e ao próprio mestre.

Finalmente, observo que ao trabalhar o item “discernimento das tonalidades maiores e menores” (ARRUDA, 1945, p. 223), a autora sugere que seja trabalhado por meio de ditados pedagógicos adequados, passando ao “auxílio da audição de discos, selecionados para tal fim” (ARRUDA, 1945, p. 223). Indicação idêntica é fornecida em “discernimento dos gêneros musicais” da música de concerto sem, no entanto, acrescentar nenhuma indicação específica ou orientação adicional ao professor.

Manual 5 – O canto orfeônico no curso secundário, de Florêncio de Almeida Lima (1954)

Este manual propunha, em sua introdução, ser uma “nova contribuição ao ensino de canto orfeônico” (LIMA, 1954, sn.) para as séries do curso secundário. No entanto, sua divisão por planos de aulas não contemplava a apreciação como atividade educacional



específica, restringindo os conteúdos ao repertório para performance, exercícios de solfejo e informações biográficas e históricas referentes à música de concerto europeia.

Manual 6 – Aulas de canto orfeônico, de Judith Morrison de Almeida (1955)

O livro é dividido em quatro grandes partes, articulando teoria musical, cultura geral [informações históricas da música, instrumentação], biografia e prática [repertório para performance]. No entanto, apesar de afirmar em apenas um parágrafo que o canto orfeônico desenvolveria “o juízo estético musical do aluno, preparando-o para que no futuro possa discernir, na música, o nobre do vulgar, se torne bom ouvinte, crítico sincero, com elevação moral e artística” (ALMEIDA, 1955, p.38), não trata em momento algum das atividades de apreciação possíveis no âmbito escolar.

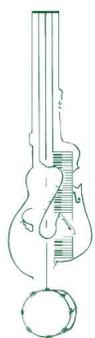
Manual 7 - Manual de canto orfeônico, de Luís do Rego (1952)

Destinado ao curso ginásial, o manual apresenta lições de teoria musical, história da música, solfejos, instrumentação, biografia e repertório para o canto orfeônico. Novamente, não há menção às atividades de apreciação sob qualquer aspecto.

Sintetizando as informações presentes nos livros, ficam claras as disposições dos manuais didáticos do período: a apreciação musical, apesar de ser parte do programa educacional oficial para os diferentes níveis de ensino, seria permanentemente negligenciada nos volumes destinados aos alunos e professores, com exceção da publicação de Yolanda Arruda (1945). Seria ela também a única a referenciar o uso de gravações ou discos nos sete manuais.

Alguns questionamentos permanecem para futuras pesquisas: seria uma resistência ao uso das tecnologias na escola por estes autores? Uma preocupação educacional que não teria sido consolidada até aquele momento? O que nos apresentariam os momentos seguintes da educação musical escolar no país?

A investigação nos permitiu tangenciar aspectos desta história. No momento em que o canto orfeônico estava sendo abandonado, o fonógrafo ganharia visibilidade como recurso pedagógico, e acabaria prestigiado nos tomos de Caldeira Filho (1971) e Jannibelli (1971). Não há uma pesquisa sobre o assunto, mas reconhecendo as carências materiais históricas da educação nacional, é bem provável que o fonógrafo ou outros dispositivos não tenham sido disponibilizados à totalidade das escolas públicas brasileiras e em número suficiente. Considere-se que as recomendações de Jannibelli (1971) são tardias, em razão de abordarem



um programa educacional datado de 1967, momento em que o canto orfeônico já estava oficialmente em desuso - desde 1961 - e a educação musical escolar, com professores formados para um trabalho pedagógico baseado no orfeônico, vivia seu crepúsculo. Além disso, tratava-se de uma época em que os discos de vinil estavam bem mais popularizados no Brasil, em relação aos anos de 1930 ou 40. Portanto, fica difícil avaliar a abrangência deste tipo de desenvolvimento curricular em larga escala, como proposto por estes últimos autores.

Em âmbito distinto, o da academia, a disseminação das ideias de Murray Schafer (1991) e Keith Swanwick (2003) contribuiu, a partir da década de 1990, para emprestar uma dimensão proeminente às atividades de apreciação musical na escola, repondo-a ao seu lugar de destaque nas atividades pedagógicas.

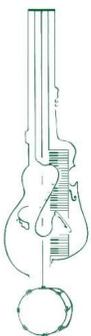
3. Considerações finais

O canto orfeônico foi o programa educacional mais importante em âmbito nacional até a atualidade e merece atenção em nosso presente momento, por ter sido o mais sistematizado em investimentos e ambicioso nas propostas, que pretendiam ampliar e disseminar as mesmas práticas educacionais pelo país.

No entanto, como verificou-se no estudo dos manuais didáticos, a preocupação com a apreciação era incipiente e francamente desprestigiada nas atividades escolares. Observo que ela não seria possível como atividade escolar largamente sistematizada no Brasil, ao menos até a segunda metade do século XX, primeiramente por uma razão tecnológica: as gravações ou registros fonográficos ainda não estavam disponíveis ao público mais amplo no país e muito menos às escolas nos primeiros momentos. Em segundo, porque durante o período áureo do canto orfeônico, a ênfase nas atividades de execução musical e performance coletiva relegou à apreciação musical uma função secundária, desenvolvida na medida em que se tornava necessário dominar o repertório de canções folclóricas ou daquelas elaboradas com fins pedagógicos para as apresentações, atos cívicos ou demarcadores dos tempos e demais atividades escolares.

Nesta perspectiva, entendo que o advento e popularização das gravações é o que nos permitirá tratar a apreciação musical no Brasil como uma atividade possível de ser isolada para fins educacionais, associados à difusão de um tipo de literatura educacional no país que posicionava a escuta no centro de suas abordagens pedagógicas, como a produzida por Murray Schafer (1991) ou Keith Swanwick (2003, 2014).

Em um contexto atual, além de reconhecermos a centralidade da apreciação musical para o desenvolvimento das atividades de composição ou execução, trata-se também de situá-



la como uma atividade escolarizada que diminuiria as desigualdades verificadas entre os alunos da educação básica, sob o aspecto de seu capital cultural. Afinal, sua capacidade de transitar com desenvoltura entre diferentes gêneros e estilos musicais dependeria diretamente, como notaram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015), das condições socioeconômicas e de um entorno familiar que lhes permita o acesso aos concertos e gravações variadas, enquanto os alunos oriundos de famílias menos favorecidas percorreriam um processo de aculturação e aprendizagem mais árduo e extenso, uma vez que comumente não se situam próximos destas manifestações concretas da Arte desde a infância. Se a escola contribuir para a redução destas desigualdades por meio de atividades de apreciação estruturadas em sala de aula e nos espaços ou aparelhos culturais disponíveis, por certo, cumprirá o papel designado por Bourdieu e Passeron (2015), de uma finalidade democratizadora das aprendizagens.

Referências

ALMEIDA, J. M. *Aulas de canto orfeônico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

ARRUDA, Y. Q. *Elementos de canto orfeônico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

FILHO, C. *Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

FUCCI-AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, v.12, p. 144-166, 2006.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. A educação musical da Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, A.;

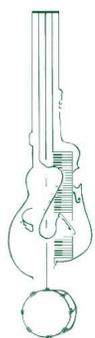
CAJAZEIRA, R. (Org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

INEP. *Música para a escola elementar*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.



- JANNIBELLI, E. D. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, p.09-43, jan./jun. 2001.
- LIMA, F. A. *O canto orfeônico no curso secundário*. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1954.
- REGO, L. *Manual de canto orfeônico*. Porto Alegre: Editora Globo, 1952.
- RIBEIRO, O. *Canto orfeônico – primeira série*. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1955.
- SCHAFFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOUZA, J. A educação musical no Brasil dos anos 1930-1945. In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. (Org.) *Educação musical no Brasil*. Salvador: P & A, 2007. p.13-17.
- _____. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.109-120, jul/dez. 2014.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- VILLA-LOBOS, H. *Canto orfeônico - 1º volume*. Rio de Janeiro; São Paulo: Irmãos Vitale, 1937.
- _____. *Canto orfeônico - 2º volume*. Rio de Janeiro; São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.
- _____. Villa-Lobos por ele mesmo – pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.



Paulo Freire e a Educação Musical: Um paralelo teórico/metodológico

Modalidade: Pesquisa concluída

Categoria: Fundamentos da educação musical

*Vinicius Aparecido da Silva Macia
Universidade Vale do Rio Verde (Unincor)
viniciusaparecidodasilva@gmail.com*

Resumo: As reflexões e aportes teóricos do educador Paulo Freire servem como referência para educadores de diversas áreas, principalmente pela útil relação estabelecida entre a filosofia e sociologia da educação na prática educativa, no que diz respeito à inclusão do ser político na educação e na educação em si como ato político. O presente trabalho pretende resolver a lacuna existente entre Paulo Freire e a educação musical, visto que a prática pedagógica muitas vezes não consegue valer-se das reflexões deste educador em sala de aula.

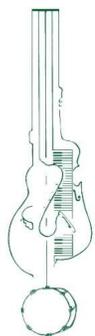
Palavras-chave: Paulo Freire. Filosofia da música. Sociologia da educação musical.

1. Introdução

Paulo Freire é contemplado, pela lei 12.612/2012 (BRASIL, 2012), como patrono da educação brasileira, embora esta honraria tenha atingido, pelo menos até o momento, apenas o caráter simbólico. Falta, portanto, aos educadores, reflexões acerca da aplicabilidade das metodologias e da filosofia educacional proposta por Paulo Freire em cada disciplina específica. A educação musical, como parte da formação completa do ser humano, carece desse tipo de reflexão, por ser muitas vezes subjugada em sua importância para o desenvolvimento humano. Neste trabalho, será feito um paralelo teórico/metodológico entre as ideias de Paulo Freire e a educação musical.

2. Educação musical como ato político

Fica evidente, ao compararmos este tópico da chamada filosofia freireana com as metodologias de educação musical, que ao educar musicalmente tanto educador quanto educando se posicionam socialmente. Os significados gerados na experiência musical são delineados socialmente, ou seja, são delimitados por estruturas de grupos sociais, cada qual construindo a identidade de seu comportamento musical (GREEN, 1997). A educação musical, como *célula mater* da experiência musical, terá em si não apenas o reflexo dos significados delineados socialmente, mas o poder de transformá-los. Tal fato é explicitado na história da educação musical: o ensino em conservatórios, voltados para a obediência da partitura e para a performance, em especial ao virtuosismo, preza por uma ordem social verticalizada, voltada a valores outrora defendidos de maneira intensa, como a obediência, por exemplo.

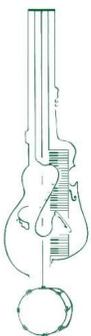


Vogt (2015) explicita os fatos acima mencionados em seu trabalho e ainda acrescenta as transformações que a obra Weberiana produziu no cenário da educação musical. Para este autor, a ideologia crítica, termo cunhado pelo próprio, passa a se fazer presente na educação musical.

O ensino autoritário de música passa a perder força e surgem novas maneiras de enxergar o aluno. Reimer (2002), ao iniciar seu estudo voltado aos sentimentos, que é comumente conhecido por educação estética, passa a enxergar o educando como centro do processo. A partir daí o indivíduo é colocado como centro e passa a não mais estar sujeito à qualidade final do produto musical. Vogt (2015) ainda nos mostra as críticas presentes à educação estética e afirma que estas concordâncias e discordâncias denotam o caráter ideológico da educação musical nas esferas sociais. Ou seja, defende-se a educação que formará a sociedade que se deseja. O pensamento político que defende o autoritarismo defenderá a obediência irrestrita em todos os campos da educação, da mesma forma que o pensamento democrático defenderá a criticidade.

Swanwick (2003) enxerga o fazer musical como um processo valorativo ao sujeito e também olha para o indivíduo musical como ponto de partida. A partir daí, elabora bases para a educação musical baseadas não apenas no virtuosismo e na partitura, mas elaboradas por uma revisão dos comportamentos musicais, e a partir daí enxerga três canais principais por onde o comportamento musical é evocado: a composição, a apreciação e a performance. Como auxiliares para esses comportamentos, o autor também observa a importância dos estudos literários e das habilidades motoras para o processo de formação musical. A isto, deu-se o nome de modelo C(L)A(S)P (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Observa-se, portanto, que a partir da última década do século XX não apenas os estudos em educação musical se aprofundaram, mas a maneira de enxergar a relação música/indivíduo/sociedade se transformou. Agora a obediência irrestrita ao regente passa a ceder lugar também aos processos criativos. O fato de ainda existirem pensadores em educação musical que defendem o ensino voltado ao virtuosismo e à leitura musical avançada vem reforçar a tese levantada aqui: a educação musical, por ser educação, também é política, ou seja, reflete maneiras de posicionar-se socialmente. Ao pensar-se a presença ou não da criação na educação musical, estamos discutindo entre a manutenção de uma obediência verticalizada a todo instante e a mudança para uma metodologia democrática, que permite ao discente ter “voz”, ou seja, utilizar-se da música como discurso para expressar sua visão de mundo.



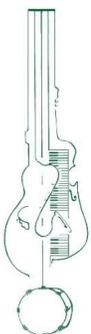
A preocupação com um ensino de música genuinamente musical (SWANWICK, 2003) denuncia que, em diversos momentos e locais, o ensino de música é reduzido a atividades não musicais, como a leitura e a escrita, dentre outras. Isso revela uma grande força ideológica sobre a educação musical, deixando de lado o prazer estético gerado pela fruição do fazer musical e priorizando a produção intelectual em música. Por meio de um ensino de música não musical, procura-se uma ordem social que não prioriza o prazer no fazer musical, mas enxerga o produto final do processo (a obra musical levada ao público) como o principal. Tal “industrialização” da educação musical nos remete a uma visão político-pedagógica tecnicista, constantemente marcada por termos como “mercado de trabalho” e “mão de obra qualificada”, por exemplo. Levar a educação musical para o terreno tecnicista da educação como preparação para o trabalho é uma decisão genuinamente política, pois encerra em si uma visão política acerca da música (como produto) e da educação musical (como geradora de produtores de música qualificados). Enquanto a educação se relaciona politicamente conosco, pois somos seres políticos, a música também mostra sua face social na sua essência. Este pensamento é concluído por Green (1987), que entende que apenas pelo fato da música estar presente em nosso cotidiano a todo momento, ela deve ser considerada um fato social.

3. Temas geradores e aplicabilidade em educação musical

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as situações-limite, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limite” aos quais nos referimos (FREIRE, 1982, p. 130).

Paulo Freire observa a educação através da perspectiva dos próprios limites humanos, sugerindo que através de temas geradores que sejam familiares ao educando se possa chegar a determinada tarefa, que tem em si o intuito de tirar o indivíduo de sua limitação primária e elevá-lo a um nível superior. (FREIRE, 1982) Esta visão acerca do mundo, falando em situações e atos limite, relaciona-se intimamente com a perspectiva vigotskyana de zona de desenvolvimento proximal, onde o estudante, partindo do que já sabe e vislumbrando algo que pode vir a saber, desenvolve-se nesta diferença entre os saberes. (FINO, 2001)

O educador musical está sempre sujeito a aplicar os conceitos aqui mencionados, seja sob a ótica de Vigotsky, seja sobre a ótica de Paulo Freire. Qualquer modelo educacional, enquanto proposta de desenvolvimento humano, deve se basear na superação de limitações humanas. Paulo Freire enfatizou seu olhar pedagógico na alfabetização, onde, apesar de certa



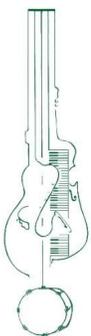
'querela' de métodos e técnicas, a questão da temática parece sempre ser de consenso da maioria dos educadores (MORTATTI, 2009).

A educação musical, por sua vez, visa ampliar no educando sua visão acerca da linguagem musical e melhorar a qualidade com que esse se expressa musicalmente (SWANWICK, 2003). Os temas geradores, fator que mais diferencia a obra de Freire da teoria vigotskyana, são temas que visam tornar a aprendizagem significativa ao sujeito, partindo do contexto sociocultural do próprio educando. O conceito de tema gerador, em Freire (1982), relaciona-se intimamente com o conceito de estilo musical. Os temas geradores, em educação musical, podem ser estilos musicais de preferência do educando, se considerarmos este conceito em sua totalidade: como um tema que gera outros temas. Traduzindo estes conceitos para a educação musical, concluímos que os estilos musicais geradores devem conduzir a outros estilos, para que a educação musical não se reduza a uma única forma do fazer musical, mas que, pelo contrário, partindo dela, amplie a visão do educando para outros estilos e formas de se fazer música. A música se vale não apenas do som, mas do som e do gesto, que, trabalhados pelo educador, tendem a elevar os níveis de compreensão musical (FRANÇA, 2003). Portanto, não apenas o estilo musical gerador é explorado em todo esse trabalho, mas a articulação dos sons e gestos musicais trabalhados.

Na prática, podemos dizer que um estilo musical gerador pode ser explorado pelo educador e pelo educando de várias formas possíveis, gerando novas concepções, novos agrupamentos frasais e novas estruturas rítmicas até que, naturalmente, chegue-se a novos estilos musicais. Sendo a música uma forma de expressão artística, a educação musical que inicia, por si, através do viés do estilo e da expressão de grupos culturais próximos ao indivíduo, tende a atingir o objetivo primeiro do ensino: fazer com que o aluno crie gosto pelo saber que lhe é oferecido. Lazzarin (2015) acrescenta, nesse sentido, que o prazer aliado à multidimensionalidade tende a desenvolver de forma efetiva o aprendizado musical. Partindo-se deste gosto, deste prazer em aprender, consegue-se alcançar a autodisciplina, a autoavaliação e a autonomia intelectual no ensino de música, fatores essenciais para o prosseguimento saudável do processo pedagógico.

4. O sócio-construtivismo de Paulo Freire na aula de música

O sócio-construtivismo apontado por Freire (1996) é notável por sua condição praxialista: todo processo que se desenvolve no ensino se desenvolve tendo por base a corporificação da teoria pela prática. Em música, observa-se constantemente, tanto em sala de aula quanto na literatura, que a dimensão prática da educação musical, quando carente, tende



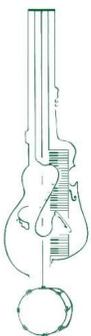
a esvaziá-la de seus objetivos iniciais. Swanwick (2003) entende que o ensino de música deve possuir em si a tendência de se tornar prático em todas as instâncias de sua existência, enquanto que todo o aparato teórico serve à dimensão prática como ferramenta auxiliar.

Utilizando-se do conceito de *suporte* como sendo um espaço de segurança onde o ser se desenvolve afetiva e cognitivamente (FREIRE, 1996), o sócio-construtivismo ganha corpo e desenvolve aparatos metodológicos mais concretos, deixando de ser apenas mera reflexão. Aliando-se este conceito à reflexão acerca do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996), temos que toda a atividade docente consiste em uma intervenção consciente no *suporte* sociocultural do indivíduo, em vistas de alimentar com projetos de complementação o saber humano, que, por definição, sempre será inacabado. Neste sentido, também concluímos que o ensino e a aprendizagem são sempre e em qualquer área processos intermináveis e infinitos (embora não seja esta a conclusão principal a ser apontada aqui.)

O conceito de *suporte* alinha-se com vários outros em educação musical, mas principalmente com o conceito de *canal musical*, sendo que Gainza (1988), apesar de não apresentar grande descrição ou reflexão, oferece-nos margens para seu estudo.

Para fins de compreensão, consideraremos neste trabalho o canal musical como sendo uma espécie de “duto” ou “artéria” por onde circulam todos os processos musicais entre o indivíduo e o mundo, podendo o mesmo, por ser um canal, sofrer problemas típicos, como obstruções, rupturas, dentre outros. No entanto, vale ressaltar que não se considera tal canal no âmbito físico, mas sim no âmbito geral da mente humana, da sua sensibilidade, afetividade e cognição. Apesar de passar pelo terreno sensorial, que é físico, tal canal não pode ser enxergado como físico, ou pelo menos não como apenas físico.

Freire (1996) enxerga como função primordial do educador a tarefa de intervir no *suporte*, para que a educação seja efetiva. Como norte para educadores musicais e estudiosos, têm-se aqui que a função principal do educador musical, nesta linha metodológica, é intervir no canal musical, tornando-o mais saudável ou sanando suas possíveis deficiências ou complicações. Em termos práticos, considera-se importante para tal trabalho que se investigue as motivações e preocupações presentes no canal musical, além de seu histórico, para que o processo se torne funcional e ativo. Algumas dimensões são consideradas ao olharmos a educação musical sob a ótica do canal musical: em primeiro lugar este canal é *comportamental*, pois expressa as diversas condutas do ser humano frente à expressão musical, e é através do campo comportamental que tal canal se molda e se transforma ao longo do tempo. Portanto, a conduta do ser em relação ao objeto musical determina a condição de seu canal musical. Tal conduta leva em conta tanto aspectos do plano consciente



quanto do plano inconsciente, pois o canal musical atravessa todas as camadas da psique humana. Neste sentido, há que se considerar aspectos não apenas do behaviorismo, mas também da psicanálise, enquanto ferramenta para o estudo do inconsciente.

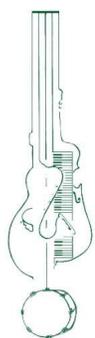
Outro fato a se considerar é que, além de psicológico, o canal musical é *sociocultural*. Neste ponto podemos relacioná-lo mais fortemente ao conceito de *suporte*. O suporte, embora presente e operante nas dimensão psicológica, é gerado pela sociedade e pela cultura. O suporte engloba a família, a comunidade em que se vive, além de toda a cultura que cerca o ser musical. Os dois conceitos relacionados aqui passam agora a se confundir, ao colocarmos o suporte enquanto parte da educação musical. O canal musical, de fato, é um suporte, sem o qual é impossível que todo signo musical se torne significativo no ser humano. Porém, se sem ele é impossível a criação de significados musicais, não podemos entendê-lo como absoluto, mas como produto de uma cultura. Ou seja, o canal musical, enquanto suporte para a compreensão de signos musicais, varia de acordo com a sociedade e a cultura a qual está exposto, apesar de existir sempre um “fundo” de compreensão que é essencialmente humano e, por esta razão, está presente em todo ser humano enquanto ser musical.

5. Conclusão

Neste trabalho foram colocados frente a frente alguns dos principais trabalhos em educação musical e dois trabalhos que evidenciam os principais tópicos do pensamento do educador Paulo Freire, a fim de se identificar como a obra deste educador pode influenciar positivamente a prática pedagógica em música. Como o foco de Paulo Freire estava na educação geral, mais em especial na alfabetização, tanto a pesquisa realizada aqui quanto as outras que necessitam ser feitas nesse sentido, têm como norte a reflexão acerca de toda a teoria, para que a mesma se mostre efetiva enquanto metodologia a ser aplicada. Vale ressaltar que cada pequena área abordada aqui carece de aprofundamento, pois leva a outras áreas de atuação maiores. Portanto, são necessários agora trabalhos nas diferentes áreas específicas, para que o tema seja explorado a fundo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012 – Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de abril de 2012. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36124413/dou-sec-ao-1-16-04-2012-pg-1>>. Acesso em: 18 mai. 2017.



FINO, Carlos Manuel Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, v. 14, p. 273-291, 2001.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa, pesquisa e pratica. *em Pauta*, [s.l.], v. 13, n. 21, p.5-41, dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.evertonbackes.com/resources/composi%C3%A7%C3%A3o,%20aprecia%C3%A7%C3%A3o%20e%20performance%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20musical%20teoria,%20pesquisa%20e%20pr%C3%A1tica.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O som e a forma: do gesto ao valor. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, p. 48-61, 2003.

Disponível em: <http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/capitulos/Som_forma.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Grupo Editorial Summus, 1988.

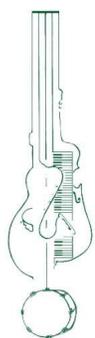
GREEN, Anne-Marie. *Les comportements musicaux des adolescentes*. Inharmoniques “Musiques, Identités”, v. 2, 1987. Disponível em:<<http://articles.ircam.fr/textes/Green87a/>> Acesso em: 22 mai. 2017.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/483/393>> Acesso em: 22 mai. 2017.

LAZZARIN, Luís Fernando. Educação da sensibilidade estética e multidimensionalidade: Sentidos da experiência da música nas ‘Filosofias’ da educação musical. *Anais do SEFiM*, v. 1,n.1,2015.Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/viewFile/61/89>>.Acesso em: 25 fev. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate . *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, feb. 2009. ISSN 1980-7686. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/reaa/article/view/11509>>. Acesso em: 25 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>.

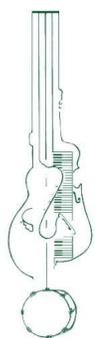
REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. 2002.



SWANWICK, Keith. *Ensinando Musica Musicalmente* (Portuguese Translation of *Teaching Music Musically*). Moderna, 2003.

_____. Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música. *Atravez - Associação Artístico Cultural*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-5, abr. 1994. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Disponível em: <<http://server1.docfoc.com/uploads/Z2016/01/21/pplxogTAiF/ac64c6006c44aadbeb88a534150012b1.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

VOGT, Jürgen. *Music Education and Ideology Critique*. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/32437364/Music_Education_and_Ideology_Critique>. Acesso em: 19 mai. 2017.



Práticas musicais na Educação Especial

Modalidade: Relato de experiência

Categoria: Educação musical em espaços de ensino não formais

Andréia Miranda de Moraes Nascimento
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
chicobororo@gmail.com

Gabriela Regina Miguel Reis
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
gabrielarmreis@gmail.com

Luana Paula Carvalho Silva
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
lup4ul4@gmail.com

Resumo: O presente trabalho traz uma proposta de atuação na área de educação musical com alunos de uma instituição de Educação Especial. O objetivo geral que se apresenta aqui é a promoção do desenvolvimento de práticas musicais para a ação pedagógica reflexiva da Música neste campo de atuação. Para o desenvolvimento deste projeto, foi privilegiado o contato anteriormente estabelecido com a Associação Síndrome de Down de Piracicaba/SP (Espaço Pipa), que neste projeto se apresenta como comunidade parceira.

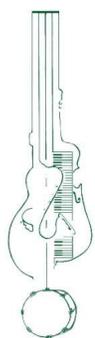
Palavras-chave: Educação musical. Práticas musicais. Educação especial.

1. Introdução

Durante muitas décadas, as pessoas com deficiência viveram em condições desfavoráveis e excluídas da sociedade. Muitas delas viviam e ainda vivem em situação total de descaso e abandono, outras protegidas em exagero por seus familiares. Tais situações impedem o desenvolvimento de habilidades devido à falta do recebimento de estímulos, o que compromete a comunicação, a interação afetiva, social e produtiva destas pessoas.

O termo “deficiência”, segundo Caiado (1993), é abordado referindo-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. Vários outros autores consideram-na como um desvio dos padrões estabelecidos pela sociedade. Assim, quando uma pessoa não corresponde a estes padrões, ela é considerada como deficiente, não importando suas capacidades e habilidades.

O próprio conceito de deficiência é contemporâneo, controvertido e não universal. É deste século a noção de agrupar sob o mesmo rótulo pessoas com habilidades intelectuais destacadas e com atrasos intelectuais (...). Tipicamente a diferença ou deficiência que transforma o que é diferente em deficiente, tem a ver com os processos de autonomia e independência pessoal e, principalmente, produtividade. Assim, destacam-se itens que se relacionam com demandas específicas de adequação às normas sociais; em termos de interação social, de adaptação ao mercado de trabalho (FERREIRA, 1989, p. 22).



De acordo com o Decreto nº 6.949/2009, da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), pessoas com deficiência são aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

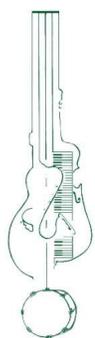
Com relação à capacidade artística, existia um paradigma no modo como a sociedade rotulava os deficientes. Acreditava-se que determinadas linguagens de arte eram possíveis para certos tipos de deficientes e inviáveis a outros. Além disso, o espetáculo artístico com esses indivíduos era visto como uma atividade com finalidade de comover, chocar o público, sendo considerada uma exposição exótica com intenção de sensibilizar. Segundo Reily:

Historicamente, a literatura mostra que ocorre um certo menosprezo pela capacidade de aprendizagem e criação dos alunos com deficiência. A ênfase dos programas recaí sobre o treinamento e a ocupação, com ensinamento de habilidades. Quando contempladas no programa educacional de alunos com deficiência, as linguagens artísticas (música e artes plásticas) foram trabalhadas durante muito tempo no viés da higiene mental, como atividades de compensação sensorial ou de ocupação manual, seguindo modelos utilizados em instituições de alienados. (REILY, 2007, p. 14)

Várias são as definições e de cada uma delas podemos extrair que, qualquer que seja a natureza da deficiência, ela é um fenômeno muito mais amplo e complexo. Não é característica apenas do indivíduo considerado deficiente. Partindo da ideia de como o olhar do outro influencia na classificação perante a sociedade, uma pessoa é deficiente se assim for considerada por outros.

A arte é frequentemente considerada a mais elevada forma de expressão humana. Ela tem sido tratada como algo com que se nasce, algo que brota, intuitivamente, do indivíduo sensível. O homem aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona as formas pelas quais se realiza uma interação do homem com seu meio. É somente através dos sentidos que a aprendizagem pode se processar e a Arte é a única disciplina que se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais. Ela tem a função de desenvolver na pessoa aquelas sensibilidades criadoras que tornam a vida satisfatória e significativa.

Atualmente, o sistema educacional está voltado para um único aspecto do desenvolvimento: o intelectual. No entanto, a aprendizagem não significa meramente acumulação de conhecimentos, mas também uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados. Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser



igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial.

A arte desempenha um papel vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo. “A educação artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas.” (LOWENFELD, 1970, p. 33)

Para a criança, a arte é uma comunicação significativa consigo mesma. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador.

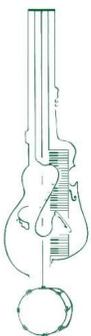
A auto identificação da criança com seu próprio trabalho só pode ser uma experiência muito importante, quando o professor é capaz de se identificar com seus alunos, de modo a proporcionar a motivação adequada e as condições ambientais favoráveis a uma expressão significativa. Qualquer motivação artística deve estimular o pensamento, os sentimentos e a percepção da criança.

Segundo Duarte Junior:

A arte é um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo. Na medida em que, através dela, se opera a educação dos sentimentos, auxiliando, dialeticamente, na educação do pensamento lógico. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 118)

Para o adulto, a arte está usualmente associada à área da estética, da beleza externa. Ele age como espectador e fruidor de objetos estéticos. Para a criança, ela é algo muito diferente e constitui primordialmente, um meio de expressão. A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, enquanto se desenvolve, sua expressão muda. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, em que “a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 112). Ela permite à criança uma organização de suas experiências, uma maior auto compreensão, além de proporcionar um meio de desenvolvimento social.

O trabalho de Artes em geral, na educação especial, tem refletido formas de pensar a deficiência e os processos de ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência. A arte é concebida como um espaço que favorece o desenvolvimento da criatividade da criança, promovendo a expressão de seus sentimentos interiores.



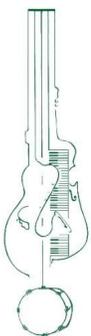
A criança com deficiência intelectual necessita de assistência particular no processo de sua aprendizagem e desenvolvimento e o trabalho com as artes favorece uma livre expressão que pode auxiliá-la a encontrar formas de independência em algumas coisas. O professor pode criar uma situação que faça com que a criança use sua criatividade para encontrar soluções, tanto nas aulas de música e de dança, num exercício de composição, como nas aulas de teatro, ao ter que incorporar algum personagem e criar um enredo, e também nas aulas de educação artística trabalhando o processo de criação de um desenho ou pintura.

O trabalho em questão traz a temática do fazer musical na Educação Especial. Trata-se do relato de um projeto de extensão. Alocado em um curso de formação de professores de música (Música-Licenciatura), vai ao encontro de um dos objetivos do curso que é promover a construção de conhecimentos musicais e pedagógicos, teóricos e práticos, que permitam o exercício da música em seus diversos espaços. Para o desenvolvimento deste projeto, privilegiamos o contato anteriormente estabelecido com a Associação Síndrome de Down de Piracicaba/SP (Espaço Pipa). Considerando que Música é uma atividade valorizada pela instituição e que compõe seu plano pedagógico, a parceria justifica a execução desse projeto nessa unidade numa perspectiva de ampliação desse diálogo entre Universidade e Espaços educativos em busca de criar e favorecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva da música na Educação Especial.

2. Procedimentos Metodológicos

Considerando o desenvolvimento de um trabalho com a comunidade, no intuito de compartilhar os conhecimentos acadêmicos, têm-se a necessidade de refletir sobre as realidades com as quais se pretende fazer essa atuação. Assim, elas têm como ponto de partida o mundo inacabado e o ser humano em formação, como preconiza Freire (1996). Demo (2002) esclarece que toda obra do ser humano é histórica e prática. Sendo prática, é ideológica, pois não pratica tudo ou qualquer coisa, mas faz opções que são históricas, contingentes, de acordo com o universo de elementos percebidos e considerados no momento da escolha.

Nesse sentido, as ações foram pautadas nos princípios da Educação Popular: educação que se reconhece política a serviço da comunidade visando a superação da condição a-histórica a que a maioria da população empobrecida foi submetida. Além disso, considerar-se-á o princípio da Educação Dialógica, ou seja, feita com a comunidade e não para a comunidade.



Os termos conscientização, emancipação e libertação pressupõem caminhos claramente definidos, ligados às seguintes posturas adotadas pelas pessoas em comunidade: perceber-se historicamente - como seres no mundo que agem sobre o mundo; compartilhar as mesmas buscas, os mesmos sonhos, as mesmas inquietações; perceber coletivamente a estrutura social em que vive como uma estrutura culturalmente construída; sentir a necessidade de participar dos processos decisórios visando ao bem coletivo, olhando para o passado, consciente da construção presente, vislumbrando o futuro.

Neste sentido, as propostas de Educação Popular têm como ponto de partida o respeito à cultura local na elaboração de um trabalho crítico planejado, desenvolvido e avaliado coletivamente.

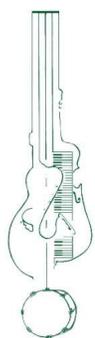
O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 60).

Nessa perspectiva, o desafio deste trabalho foi o de estabelecer uma dinâmica que permita a consolidação do diálogo com essa comunidade, pois espera-se que ela seja capaz de se organizar na perspectiva de articular diferentes áreas de conhecimento. Assim, buscou-se respeitar os saberes da comunidade, o que não significa permanecer no que eles já sabem e conhecem, mas sim partir deste conhecimento para outros, mais aprofundados; aproveitar as experiências prévias dos participantes para discutir determinados assuntos aprimorando seu conhecimento. Deste modo, não há uma ruptura, mas sim uma superação entre o saber vivido (prática) e o que resulta dos estudos e procedimentos metodologicamente rigorosos (teoria).

A prática educativa e formativa, nesse projeto, foi elaborada e reelaborada buscando coerência com estes princípios norteadores, voltando-se sempre à reflexão, à revisão de postura e ao redirecionamento das ações, pois estas poderão estimular a autonomia e a criatividade na própria comunidade escolar.

Para o desenvolvimento desse projeto de extensão, tivemos dois professores na instituição que cederam seus espaços para nossas ações, fossem elas de prática ou observação apenas.

Diante dos objetivos propostos, os procedimentos metodológicos utilizados junto à comunidade da Associação Síndrome de Down de Piracicaba tiveram como princípio a ação educativa compartilhada pela equipe de professores atuantes na instituição, marcada por sessões de estudos e oficinas¹, relatos de experiências, planejamento, acompanhamento e avaliação com os beneficiários.



Para o desenvolvimento dos encontros, partiu-se do relato dos professores, do entendimento que expressam acerca de educação musical para crianças especiais.

É do entendimento e do fazer dos professores que se tem coletado informações que norteiam os aspectos a serem revistos, estudados, refletidos, questionados, redimensionados – numa perspectiva de valorizar a vivência, a prática e as teorias elaboradas por eles – para que possam pensar juntos sobre práticas musicais a partir da realidade e das necessidades elencadas por quem constitui e configura este espaço.

A proposta desse projeto foi desde o princípio evitar uma possível distorção ou expectativa dos professores de que se possa levar de fora a solução para os problemas apresentados e socializados advindos da prática diária. Como assinala Freire:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 1996, p. 38)

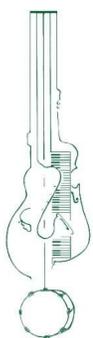
Ao mesmo tempo reconhecemos as contribuições que poderemos oferecer ao problematizar a prática cotidiana com vistas à reflexão sobre esta, ao planejamento subsidiado teoricamente, a reflexão conjunta sobre as demandas que forem surgindo para o desenvolvimento do trabalho.

3. Práticas pedagógicas na instituição

O projeto, que teve seu início em fevereiro/2017 e término em julho/2017, contou com a participação de duas alunas do curso de Música-Licenciatura da UNIMEP, que semanalmente se deslocaram à instituição para desenvolver os trabalhos. Essas alunas atuaram sob orientação da professora responsável pelo projeto, que acompanhou a realização dos estudos e atividades, como planejamento, preparação, execução e avaliação das oficinas.

Logo no início do projeto, houve reunião de orientação e subsídio de materiais para as bolsistas, assim como agendamento com os docentes e a coordenadora técnica do Espaço Pipa para diálogo inicial sobre o desenvolvimento do projeto. Outras reuniões foram posteriormente agendadas para o acompanhamento e avaliação coletiva.

Semanalmente, as bolsistas participaram das aulas de música e arte, acompanhando os três projetos em desenvolvimento na instituição (Adoleta – que atende a bebês de 0 a 2 anos de idade –, Caleidoscópio – que atende a crianças de 2 a 11 anos –, e Catavento – que atende



jovens e adultos a partir dos 12 anos). O trabalho se deu pensando na interdisciplinaridade entre as duas linguagens artísticas (música e artes visuais), onde a presença de instrumentos musicais, como o violão e pequenos instrumentos de percussão, dava subsídio para o desenvolvimento de atividades que exploravam diversos tipos de materiais, como garrafas, EVA, carvão, giz, tecidos, dentre outros. O fio norteador de todo trabalho era a ludicidade, que procurava desenvolver a imaginação e interação social entre os beneficiários. As aulas específicas de música procuraram auxiliar no trabalho de desenvolvimento motor (corpo e fala), através de atividades que utilizavam canções e diversos instrumentos musicais. Em uma das atividades, os bebês eram estimulados a ir ao encontro dos instrumentos engatinhando ou andando e escolher qual gostariam de tocar. Com base nos estudos de Louro (2012), trabalharam-se canções e brincadeiras, explorando o conceito de altura do som, a fim de desenvolver nas crianças noções de espaço/ambiente e lateralidade. Com os jovens e adultos, o estímulo estava associado à memória e o desenvolvimento de trabalho em equipe. Trabalhou-se sonorização de histórias, show de talentos, dança de pares e utilização de instrumentos musicais, buscando o desenvolvimento rítmico.

4. Considerações finais

Embora o tempo de desenvolvimento desta prática tenha sido curto, foi possível observar seus resultados positivos, através do depoimento dos terapeutas da instituição, das mães de algumas crianças e dos professores que acompanharam de perto o trabalho das bolsistas. As atividades artísticas envolvendo música e artes visuais, além de explorar conteúdos específicos das linguagens, trabalharam a convivência sócio-humana, colaboraram para o desenvolvimento da coordenação motora, da audição, valorização da autoestima, memória e interação social, permitindo, assim, o cumprimento dos objetivos propostos no projeto.

Referências

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno. *Concepções sobre Deficiência Mental Reveladas por Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – Habilitação Deficiência Mental*. UFSCar, Dissertação de Mestrado, 1993.



DEMO, Pedro. *Educação pelo Averso: Assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papyrus, 1988.

FERREIRA, Julio Romero. *A Construção Escolar da Deficiência Mental*. UNICAMP, Dissertação de Doutorado, 1989.

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

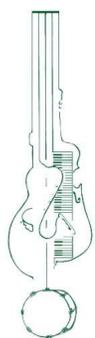
LOURO, Viviane dos Santos. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

REILY, L. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGO E PLURALIDADE, 3., 2007, São Paulo. *Anais...* Marília: ABPPE, 2007. v.1, p. 1-23.

Notas

1. Oficina - entendida neste texto como atividades práticas que podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico.



Vivências de ensino e aprendizagem em um laboratório de criação musical: caminhos para a construção de uma pedagogia da criatividade

Modalidade: Relato de experiência

Categoria: Formação de professores

*Luciano da Costa Nazario
FURG
lucianonazario@furg.br*

Resumo: Esse texto apresenta minhas experiências e os procedimentos pedagógicos que adotei em um laboratório de criação musical construído a partir de uma pesquisa de doutorado. Tais procedimentos incluem: (a) a identificação de dogmas inibidores da criatividade; (b) a sistematização de atividades de invenção musical e (c) um modelo referencial para o desenvolvimento criativo. A partir da apresentação desses elementos, alviro novas possibilidades pedagógicas a educadores musicais interessados em trabalhar e desenvolver a criatividade em sala de aula.

Palavras-chave: Criatividade. Subjetividade. Educação musical.

1. Introdução

Entre os anos de 2013 e 2017 realizei uma pesquisa de doutorado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e efetivada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tal pesquisa, de cunho teórico-prático, teve, como um de seus objetivos, o desenvolvimento de práticas de invenção musical, sendo estas monitoradas por meio de um ambiente laboratorial envolvendo coleta e análise de dados com vistas à uma formulação teórica. As atividades práticas foram realizadas na Escola Livre de Música (ELM), permitindo a participação de músicos amadores e profissionais, os quais tiveram conhecimento da natureza das atividades e assinaram o TCLE, dando as permissões relacionadas às participações na pesquisa.

Nesse texto, compartilho as experiências que adquiri junto a esses grupos, experiências estas que permitiram a todos os envolvidos (inclusive eu) uma mudança de consciência, entendimento e relacionamento para com a música. Durante esse trabalho, pude compreender o quanto John Blacking estava certo ao afirmar que “a maioria de nós vive muito aquém de nossos potenciais devido à natureza opressiva da maioria das sociedades” (BLACKING, 1973, p. 115-116). Em música, somos convidados a apreender todo um arcabouço teórico e prático que nos apresenta novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, delimita o universo sonoro a ser perscrutado. Com o tempo, encerramo-nos em uma pequena caixa e nossa curiosidade infantil é formatada ou dirimida frente às regras, modelos, sistemas e organizações que orientam os nossos limites de atuação e incorporam dogmas capazes de restringir nossa livre expressividade, colocando-nos em uma caverna na qual julgamos ser as sombras a realidade em si¹. Estando seguros de que este é o único ambiente possível, pouco



nos tornamos receptivos a situações além destes contextos, não reconhecemos estarmos em uma prisão. Os procedimentos pedagógicos aqui apresentados possibilitaram aos participantes a percepção desse cárcere ideológico, trazendo, se não a liberdade, ao menos outros entendimentos sobre o fenômeno sonoro:

Eu consegui ter uma visão que eu não sabia que existia, de **fazer música com mais liberdade**. Eu acho que na verdade a intuição, talvez eu até tivesse alguma coisa assim, **mas não sabia que podia** (L2, AULA 6, DSC 5167, 05:31)²

A cada sessão da oficina percebo coisas em mim, **capacidades que tenho e não havia percebido**. Sinto que estou desenvolvendo minha intuição musical (L3, AULA 3, E5P3)

... eu achava que precisava muito conhecimento pra me atrever a fazer algo assim, porque senão vou quebrar os ouvidos de todo mundo (L1, AULA 10, DSC 1117, 13: 59)

É o desconstruir dentro da cabeça da gente aquilo que a gente está muito acostumado... eu acho que isso também serve pra curar alguns traumas de você sempre ter sido muito... alguém foi muito rígido com você, que **você não podia sair do esquema** né! (L2, AULA 5, DSC 4341, 08:21)

É uma nova forma de ver a música e fazê-la (L4, AULA 7, E5P3)
Sinto-me mais livre para criar, **tenho uma nova visão de fazer música** (L2, AULA 8, E2P1)

Contribuiu muito, **dá mais liberdade sobre a música que a gente faz, tira aquele limite que a gente pensava que tinha, a música é ilimitada** (L4, AULA 2, E2P3)

O que então limita nossa expressividade musical? O que pode nos impedir de despontar nossas capacidades e habilidades? O que pode bloquear a nossa manifestação criativa? As respostas a essas questões foram dadas a partir da identificação de determinados dogmas capazes de inibir a criatividade musical.

2. Dogmas inibidores da criatividade musical

Nesta pesquisa, subscrevi ao pensamento apresentado por Gainza (1993) de que a criatividade não está conectada apenas ao “fazer” musical, mas ao “sentir” e “pensar” musicais (GAINZA, 1993, p. 24). Para que os participantes pudessem efetivamente realizar ações criativas, eles precisavam primeiramente perceber-se como seres criativos. Para isso, procurei identificar determinadas crenças e dogmas incorporados culturalmente, tidos no senso comum como verdades intocáveis e princípios inexoráveis, para então poder aspirar a um verdadeiro desenvolvimento musical. Tais dogmas foram assim identificados nas respostas dos participantes às seguintes perguntas: O que é música para você? Quais as qualidades necessárias para sermos considerados musicais? O que podemos fazer para



desenvolvermos nossa criatividade e musicalidade? É difícil improvisar? Por quê? Etc. Em síntese, as respostas dos participantes refletiram os seguintes pensamentos:

(a) A criatividade é algo a ser adquirido (estando pouco ou nada presente no indivíduo), e pode ser alcançada e desenvolvida mediante um extenso estudo teórico (relacionado ao conhecimento de material) e técnico-instrumental;

(b) Assim como a musicalidade, a capacidade criativa está estritamente relacionada ao domínio de uma percepção/*audiação* absoluta ou relativa de notas musicais;

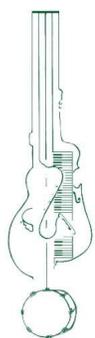
(c) O erro é visto como sinônimo de deficiência ou fracasso e deve ser constantemente evitado;

(d) Os conceitos de música e musicalidade estão alinhados exclusivamente aos materiais da prática comum da música ocidental europeia.

As concepções acima tendem a dirimir ou procrastinar a livre expressão, uma vez que os sujeitos pouco se percebiam como naturalmente musicais e criativos, imprimindo-lhes uma autoimagem negativa. Contudo, durante os encontros, os integrantes começaram a desconstruir tais ideias, em parte devido aos diálogos realizados em grupo durante as sessões de trabalho, em parte por se surpreenderem com os resultados obtidos em suas próprias *performances*.

O item (a) acima, referindo-se à ideia equivocada de que a criatividade se desenvolve somente após um aprofundamento teórico, foi rapidamente contrariado já nos primeiros encontros, ao aplicar as atividades de invenção propostas abaixo. Ao vivenciarem criações espontâneas e originadas a partir de seus próprios conhecimentos, os participantes perceberam-se criativos e compreenderam que suas potencialidades musicais podiam ser aprimoradas através da imaginação, sensibilidade e intuição. O conhecimento teórico e técnico-instrumental, nesse sentido, pode estar a serviço de tais elementos, aprimorando algo que já existe no próprio sujeito, não sendo vistos como únicas competências para uma realização criativa.

Da mesma maneira, a crença de que para ser criativo era imprescindível ter um proporcional domínio de percepção musical relativa/absoluta, como colocado no item (b), perdeu importância desde o momento em que os participantes constataram que podiam conseguir resultados criativos através de seu empenho na ação de exploração (KRATUS, 1991; GAINZA, 1993; VOLZ, 2005), ou seja, visando o descobrimento sonoro e buscando encontrar ideias musicais. Ao se permitirem explorar mais livremente, suas ações tornaram-se mais propícias à experimentação de maneira que puderam intuir seus materiais sonoros.



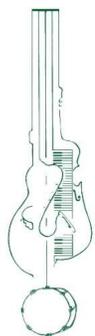
Com relação ao item (c), referente à maneira de lidar com erros, salientou-se a importância e, inclusive, necessidade dos mesmos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. O erro, segundo Silva (2008), possui sua origem no contexto da existência de um padrão considerado correto, ocorrendo sempre em situações em que este não é alcançado (SILVA, 2008, p. 100)³. Pode-se considerar o “erro” cometido como um indício relevante de que o indivíduo buscou sair de sua zona de conforto e segurança, arriscando, explorando e, conseqüentemente, tentando conquistar uma etapa superior de aprendizagem. Além disso, os “erros” relacionados à inadequação de padrões⁴ encontram-se sujeitos a constantes revisões semânticas. Uma “má escolha” (seja intencional ou não) pode ser ressignificada pois, se vista por outro viés, pode dar lugar a ideias musicais interessantes sob outros aspectos e, assim, ser aproveitada em uma performance criativa. Os participantes, ao vivenciarem o processo de relativização, passaram a perceber o potencial de seus “erros”, saber como tirar vantagem dos mesmos, tendo como efeito uma maior pré-disponibilidade à experimentação sonora.

O item (d), sobre o conceito engessado do que é música e sobretudo do preconceito sobre o que não seria música, perdeu sentido ao apresentar-lhes: 1) música de outras culturas, 2) determinadas restrições impostas pela prática comum (afinação, notação etc.), 3) alguns elementos da música de concerto dos sécs. XX e XXI e 4) a importância do som (não apenas da nota) como material musical. Ao vivenciarem outras formas de realização artística, os participantes abriram-se a novas possibilidades expressivas: música e musicalidade tornaram-se termos mais abrangentes.

3. Atividades de invenção musical

Entende-se por invenção musical uma ação criativa capaz de gerar um produto final integral construído por meio de processos que levam a descobertas durante o fluxo musical. Conforme observa Falleiros (2012), a invenção é uma espécie de sistema experimental possibilitando o surgimento de acontecimentos imprevisíveis e proporcionando novas respostas à ação de procedimentos já conhecidos (FALLEIROS, 2012, p. 228). A invenção é, portanto, um processo menos algorítmico e mais heurístico⁵. Ao assimilar e fixar o conteúdo durante uma atividade inventiva, o experimentador, além de enfrentar uma situação nova e desafiadora, vivencia esse conteúdo em uma circunstância prática, aplicando-o imediatamente em um contexto musical privilegiando a descoberta, a liberdade de escolha e sua livre expressão pessoal. Foram efetivadas as seguintes atividades durante as sessões laboratoriais:

- a) Limites de material: estabelecer limites de material musical a ser explorado durante as improvisações conduz o indivíduo a produzir novos esquemas para

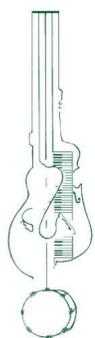


resolução de problemas, obrigando-o a sair da zona de segurança a qual geralmente conduz aos mesmos resultados. Pode-se utilizar qualquer estratégia de limitação de material (seja em improvisações ou composições), desde pequenas limitações (como requisitar criações a partir de um dado motivo rítmico) até as mais desafiadoras (como restringir o jogo musical ao emprego de apenas uma altura fixa). Temos o modelo já conhecido pelo participante (neste caso, o material proposto) e o novo modelo a ser construído (a criação através de limitações).

- b) Estímulo criativo: trata-se de uma improvisação em duo onde ambos (pesquisador e participante) criam coletivamente uma obra musical sem um plano preestabelecido. Na realização do discurso, o pesquisador reexpõe as ideias apresentadas pelo participante e sugere novas ideias, buscando estimular o diálogo musical.
- c) Gênese inventiva: essa atividade busca provocar a curiosidade sonora, incentivando o surgimento da “criança interior”, ou seja, o brincar com os sons, descobrindo-os e manipulando-os de forma livre e prazerosa. Os exercícios decorrentes desta atividade buscam a sensibilização auditiva através da simplicidade, não demandando conhecimento técnico-musical ou domínio instrumental para que sejam efetivados. Envolve criação vocal e com percussão corporal, criação com utensílios domésticos e com instrumentos de percussão.
- d) Livre expressão: os participantes improvisam a partir da sugestão sonora de um membro do grupo. Similarmente a uma conversa, os materiais sonoros são sugeridos e eventualmente substituídos de acordo com o andamento do diálogo, desenvolvendo-se até o grupo chegar ao consenso de sua finalização. Pode envolver livre improvisação ou improvisação idiomática sem o uso de fórmulas e sequências harmônicas preestabelecidas.

4. Modelo referencial para o desenvolvimento criativo

A partir da aplicação de tais atividades, como analisar o grau de envolvimento e a capacidade de realização das tarefas propostas? Para isso, foi utilizado um modelo de referência discriminando determinadas operações objetivando delinear caminhos específicos ao processo de aprendizagem. A partir da consciência do *conteúdo* a ser trabalhado, elabora-se o norteamento e planejamento das ações práticas a serem propostas. As ações de



exploração, *assimilação*⁶, *aplicação* e *invenção* são atos pré-determinados e estruturados conforme o *conteúdo* abordado, podendo ser aplicados isoladamente ou sequencialmente. As habilidades receptivas e produtivas decorrem simetricamente de processos de *percepção-análise-síntese*⁷ (MANNIS, 2014, p. 213-214) através dos quais os alunos adquirem o conhecimento transmitido:

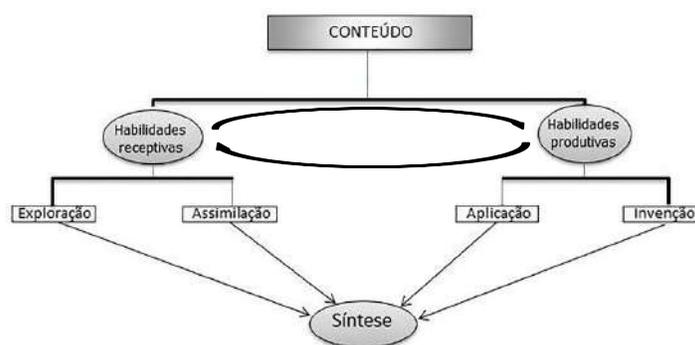


Figura 1: Modelo referencial

A *exploração* é o “descobrimento” sonoro tendo a curiosidade como elemento guia. É uma ação individual, uma vez que cada participante explora o seu próprio material, objetivando “encontrar” sons a serem posteriormente manipulados. A *exploração* tem a capacidade de gerar ideias musicais. Com a *exploração* dá-se início ao processo de aprofundamento, a *assimilação*, na qual os estudantes começam a interagir de forma pragmática com o conteúdo abordado, objetivando dominar seus fundamentos e funcionalidades. É um processo tanto individual quanto coletivo (pois assimilamos nosso material e o material do outro). Na *aplicação*, o conteúdo, já *assimilado*, é direcionado a um contexto musical específico. Durante a realização musical, há a possibilidade da ocorrência de contínuas *explorações* (na busca por materiais sonoros) e/ou *aplicações* (em casos em que o material foi assimilado e elegido para compor o discurso musical). A *invenção* emerge, então, quando a *exploração*, a *assimilação* e, principalmente, a *aplicação* entram em jogo, como resultado das descobertas sonoras, finalizando as ações criativas em um produto integral. Na Figura 1 todos os caminhos convergem para uma *síntese*, a qual, através da observação das habilidades receptivas e produtivas, permite identificar sucessos e eventuais carências, com o que se busca adequar e dimensionar as atividades futuras. Se, ao apresentar determinado conteúdo, os estudantes, de uma forma geral, não conseguem direcionar suas criações para além da *exploração* ou *assimilação*, impossibilitando a comunicação e ulterior desenvolvimento musical, compreende-se ser pertinente a realização de mais práticas até que

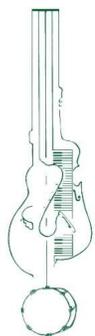


estes possam avançar no modelo, percorrendo pelas instâncias de *aplicação* e culminando na *invenção*.

5. Considerações finais

A partir da identificação dos elementos inibidores da criatividade, da aplicação de atividades de invenção musical e da análise do envolvimento e realização de tarefas seguindo as diretrizes do modelo referencial proposto, acredito ser possível dar um importante passo a uma pedagogia da criatividade. Contudo, tais instâncias dificilmente serão bem-sucedidas se educador não preparar um ambiente que ultrapasse questões de ordem estritamente musical. Durante os laboratórios houve inúmeras sessões de conversas, abrindo-se espaço para discussões abrangendo os mais diversos tópicos. Os participantes, ao compreenderem estar em um ambiente dialógico-reflexivo, motivaram-se em compartilhar seus pensamentos e experiências. Ao observarem determinadas correlações entre os relatos dos demais e suas próprias experiências (situações e objetivos em comum), sentiram-se mais confortáveis tanto em depor quanto em tocar com maior desenvoltura e motivação. Nesse sentido, este pesquisador procurou se posicionar como um intermediador, dividindo também suas próprias indagações e experiências (sendo estas positivas ou negativas), apresentando-se como um ser humano com suas próprias limitações. Compreendemos, portanto, que a realização musical é indissociável do comportamento humano. O desenvolvimento musical não diz respeito apenas à relação “ser humano x fenômeno sonoro”, mas à própria correspondência entre “ser humano x ser humano”, com ele mesmo e com o coletivo. Assim sendo, os participantes, ao compreenderem essa situação de *congruência*, de *aceitação positiva incondicional* e de *compreensão empática* (ROGERS, 1959, p. 237), entenderam estar em um ambiente favorável ao respeito da individualidade, motivando-os a experimentarem e a procurarem suas próprias formas de ser e de agir.

A formação de um ambiente educativo favorável à autoexpressão e a aplicação dos procedimentos pedagógicos supracitados favorecem, segundo meu entendimento, a postura reflexiva e o pensamento crítico, no qual o aluno não recebe a informação passivamente, mas constrói algo a partir desta. A música não é vista apenas dentro de seu aspecto de profissionalização ou em seu processo de socialização, mas dentro de seu papel como favorecedora da expressão, comunicação e sensibilidade humana (FONTERRADA, 2007, p. 30). A partir dessas premissas, o educador interessado em realizar uma pedagogia da criatividade poderá incluir uma nova ferramenta ao seu trabalho pedagógico, adaptando os procedimentos aqui apresentados à sua realidade, metodologia e princípios educacionais.



Referências

BLACKING, John. *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.

FALLEIROS, Manuel Silveira. *Palavras em discurso: estratégias criativas na livre improvisação*. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 27-33, 2007.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1993.

KRATUS, John. Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, vol. 88, nº 4, p. 36-40, 1991.

MANNIS, José Augusto. Processos cognitivos de percepção, análise e síntese atuando no processo criativo: Mímesis de mímesis. In: ENCONTRO NACIONAL DE COMPOSITORES – ENCOM, 2., 2014, Londrina. *Anais...* Londrina: Biblioteca Central, 2014. p. 198-225.

MORIN, Edgar. *O Método IV. As Ideias: Habitat, vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

PIAGET, Jean. Problemas da Psicologia Genética. In: VICTOR, Civita (ed.). *Os pensadores: Piaget*. Trad. Célia E. A. Di Piero. 2ª ed. São Paulo: Abril S.A., 1983.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1997. Disponível: <<http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ROGERS, Carl R. Significant Learning in Therapy and in Education. *Educational Leadership* 16, p. 232-242, 1959.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em avaliação educacional*. V. 19, nº 39, 2008.

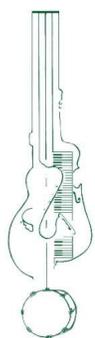
VOLZ, Micah D. Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal*, v. 92, nº 1, p. 50-53, 2005.

Notas

1. Menção à alegoria da caverna escrita por Platão (1997).
2. Siglas utilizadas:
 L1 (L2, L3 etc.) = Laboratório 1 (Laboratório 2, Laboratório 3 etc.)
 PL = Pré-laboratório
 E1 (E2, E3 etc.) = Estudante 1 (Estudante 2, Estudante 3 etc.)
 DSC 1115, 10:07 = Registro da gravação e tempo onde se encontra o relato na gravação audiovisual.



- E3P1 = Relato retirado do questionário (Estudante 3, Página 1)
3. Silva (2008) classifica dois tipos de erros: 1) erro construtivo – o qual surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior; 2) erro sistemático – aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação (SILVA, 2008, p. 100). Durante a aplicação das oficinas de música, não encontrei indícios de erros sistemáticos.
 4. Cada idioma musical, por exemplo, devido a sua territorialidade, possui seus limites de atuação e de seleção de materiais. Realizar, portanto, uma escolha descontextualizada com certo idioma durante uma improvisação não significa fracassar criativamente, apenas uma realização inadequada ao idioma executado.
 5. Por algoritmo entende-se um processo permitindo a resolução de um problema seguindo passos de um procedimento preestabelecido. Já os processos heurísticos se desenvolvem por um caminho nem sempre claro e determinado (FALLEIROS, 2012, p. 111).
 6. O termo assimilação empregado aqui, guarda similitudes com o processo de assimilação funcional ou reprodutora na teoria Piagetiana, entendida como o ato de repetir uma ação visando consolidá-la (PIAGET, 1983, p. 245).
 7. Trata-se uma teoria proposta por Mannis na qual o processo criativo se dá por meio de funções cognitivas de percepção-análise-síntese. Da recepção de informação (percepção) ocorre o seu processamento (análise) extraindo-se elementos em que raciocínio e dispositivos de abstração, decomposição, comparação e associação operam conforme volições onde, em posse destes elementos, ocorre a (re)construção do objeto analisado na instância da síntese, reforçando a assimilação do conteúdo identificado no objeto (MANNIS, 2014, p. 213-214)



Vivências em música: conceitos e implicações para a prática a partir de um estudo de caso com alunos de violão

Modalidade: Pesquisa em andamento
Categoria: Fundamentos da educação musical

André da Silva Batiston
 Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
 andrebatiston@gmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
 Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
 silviacn@iar.unicamp.br

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, em nível de mestrado, que compreende um estudo de caso com alunos de violão de um conservatório, com o objetivo de investigar como se dá a prática musical cotidiana desses alunos e se esta pode ser influenciada pelas vivências musicais de cada um deles, a partir da perspectiva dos estudos de Lev S. Vigotski. São apresentados os aspectos gerais da pesquisa, conceitos de vivência, análises de relatos feitos pelos alunos a partir das entrevistas já realizadas e direcionamentos para a continuidade da pesquisa.

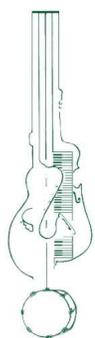
Palavras-chave: Vivência. Prática musical. Educação musical. Desenvolvimento musical. Ensino de instrumentos musicais.

1. Introdução

A motivação para a proposta deste estudo surge a partir de experiências em educação musical através de aulas de violão no Conservatório Musical Antônio Ferrucio Viviani, localizado na cidade de Poços de Caldas – MG. A constante avaliação do processo de ensino e aprendizagem, decorrente da observação e da análise como professor, no dia a dia, leva à reflexão sobre a motivação dos alunos para estudar violão, de maneira geral, e mais especificamente sobre a forma como eles se relacionam com seu instrumento fora da sala de aula.

O Conservatório é administrado e mantido pela prefeitura da cidade e oferece cursos gratuitos à população. Os alunos do curso livre de violão podem ingressar a partir dos 8 anos completos, sem limite máximo de idade. Cumpre-se um programa comum a todos os professores do instrumento, que têm liberdade quanto à metodologia e aos materiais utilizados. Neste contexto, pode-se observar diferentes perfis de alunos, com comportamentos diversos. E, embora existam alunos que demonstrem ter uma prática frequente junto do seu instrumento ou utilizá-lo das mais variadas formas, outros deixam evidente que esta prática acontece apenas ou quase somente no momento da aula semanal.

Para Vigotski (1998), o ser humano tem seu desenvolvimento psíquico e intelectual formado por uma vertente biológica (seus componentes genéticos e inatos, que poderão ser potencialmente desenvolvidos) e por uma vertente social (fruto da aprendizagem e do



desenvolvimento adquirido através das experiências e interações sociais). Sem excluir o fator biológico, ele aponta para uma natureza social do desenvolvimento, sem a qual não seria possível estimular e desenvolver as potencialidades inatas. Ainda de acordo com o autor, o aprendizado, fruto das experiências sociais, precede o desenvolvimento, já que o primeiro estimula os processos mentais que possibilitarão o acontecimento do segundo.

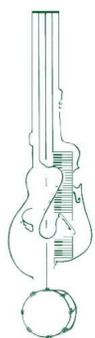
Benedetti & Kerr (2010) indicam que a educação formal e as vivências musicais no processo de socialização primário¹ podem dar forte subsídio ao aprendizado musical formal. Segundo as autoras, ao considerar que o processo de socialização primária permite a aquisição de conhecimentos, “o conhecimento musical cotidiano e as referências e hábitos de escuta que ele fornece às crianças são fundamentais para o desenrolar do processo de educação musical formal” (BENEDETTI; KERR, 2010, p. 156).

Corroborando os elementos teóricos e as reflexões apontadas, Benedetti & Kerr (2008) afirmam:

Por isso torna-se necessário estudar as características do universo musical cotidiano dos alunos: porque as qualidades simbólicas, os significados partilhados e os sentidos pessoais que as músicas assumem na vida das pessoas são construídos e assimilados, inicialmente, no espaço social do cotidiano, por meio do processo de *socialização primária*. É necessário, antes de tudo, conhecer e valorizar o conhecimento musical informal dos alunos, não só para usá-lo como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-lo como fenômeno social humano (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 40).

Nesse sentido, este estudo pretende investigar, dentro do grupo de alunos do curso livre de violão do Conservatório Musical Antônio Ferruccio Viviani, quais foram as vivências musicais significativas pelas quais eles passaram ao longo de sua vida. Apoiado no referencial teórico apresentado, este estudo pretende investigar se a forma com que os alunos praticam ou utilizam o instrumento musical violão fora do ambiente escolar está relacionada à quantidade e/ou à qualidade das vivências musicais a que este indivíduo teve ou tem acesso ao longo de sua vida.

Apresentados os elementos que norteiam este estudo e considerando as etapas que já foram realizadas (revisão bibliográfica e coleta de dados, através de entrevistas e de observação em sala de aula), a seguir serão apresentadas definições sobre o conceito de vivência, a partir da perspectiva sociocultural de Vigotski, uma vez que este conceito é ponto chave do estudo para que se possa analisar os dados coletados com os alunos.



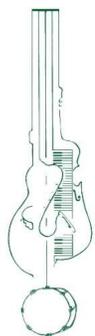
2. A vivência a partir de Vigotski

Vigotski dedicou grande parte de sua obra ao estudo do desenvolvimento humano, com ênfase no desenvolvimento da criança. A este segmento deu-se o nome de pedologia, que Vigotski define como uma ciência que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da criança (TOASSA, 2011). Para ele, a pedologia tem a função de considerar o desenvolvimento da criança a partir de suas habilidades inatas mas, sobretudo e de forma complementar, a partir de suas interações com o meio em que vive. Neste sentido, considera que o meio é um elemento dinâmico, variável e que não pode ser considerado de forma isolada e estática em relação ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, também o próprio ser em desenvolvimento é considerado variável, na medida em que a aprendizagem, a bagagem de informações culturais que vai se adquirindo e o conseqüente desenvolvimento vão levando o indivíduo a níveis superiores de consciência e de influência sobre o meio (VIGOTSKI, 2010). Portanto, este conjunto de relações converge para a compreensão dialógica entre o meio e o indivíduo, considerando-o como um ser social, inserido em uma cultura onde se misturam os aspectos individuais e coletivos: “há sociabilidade até no funcionamento de nossa linguagem interior: mesmo quando estamos sós, dividimos nossos pensamentos com os outros que internalizamos” (TOASSA, 2011, p. 59).

Dentro da perspectiva apresentada, aparece nos textos de Vigotski o termo *perejivanie* (do russo), que é definido pelo autor da seguinte forma:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perjivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (VIGOTSKI, 2004, p. 188 apud PRESTES, 2010, p. 120).

De acordo com Toassa, *perjivanie* “designa experiências participativas vitais, imediatas, antepredicativas, perpassadas de emocionalidade, do leitor para a obra ou do sujeito no mundo” (TOASSA, 2010, p. 229). Embora em algumas traduções este conceito apareça como emoção, sentimento ou ainda experiência, é o termo vivência o que mais se adequa ao sentido original da palavra (PRESTES, 2010). Vivência, definida pelo dicionário Houaiss como “coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática” (PRESTES, 2010, p. 121) se aproxima do conceito de *perjivanie* e do elemento constituinte do desenvolvimento do ser humano social, na medida em que é definida por Vigotski:



A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

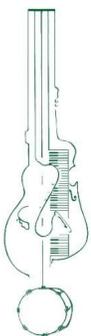
Segundo Vigotski (2010), para cada indivíduo as experiências vividas podem assumir um significado diferente, em decorrência do contexto em que ocorrem e em relação ao conjunto de vivências deste indivíduo, resultando em diferentes formas de desenvolvimento. Para o autor “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

Em relação à interação da criança com o meio musical em que vive, Schroeder (2008) destaca a importância das vivências musicais na infância, como forma de estimular o desenvolvimento musical. De acordo com a autora, uma criança com vivências em um meio “no qual alguma linguagem musical, seja ela qual for, tiver uma presença intensa e positiva, terá muito maior chance de se musicalizar (e talvez mais tarde for tomada como “talentosa”) do que outra que cresceu num meio no qual a música não é presença significativa” (SCHROEDER, 2008, p. 3).

Neste sentido, a vivência – com a trama de relações culturais, sociais e de desenvolvimento intrínsecas a ela – torna-se elemento de fundamental importância para a pesquisa em questão. Considera-se que os depoimentos dos alunos acerca de suas vivências relacionadas à música podem demonstrar em que medida as mesmas são ou foram significativas para este indivíduo, e ainda de que maneira influenciam ou não a forma como os alunos utilizam, na prática, seu instrumento musical. A seguir, serão analisados alguns casos revelados durante a coleta de dados feita para a pesquisa, à luz do referencial teórico apresentado.

3. Relatos

O aluno A tem 12 anos e começou a aprender violão por volta dos 9. Tinha vontade de tocar junto de seu tio e de seu pai, que sempre tocaram o instrumento – o primeiro profissionalmente, apresentando-se em bares, shows e eventos; o segundo em casa e na igreja. Segundo A, a sua mãe tocava pandeiro e sanfona, mas não se lembra mais. Quando criança



frequentou aulas de musicalização e certa vez, no seu aniversário, ele ganhou um violão. Desde então frequenta, semanalmente, as aulas do instrumento.

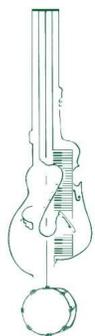
A diz que tem vários amigos que tocam instrumentos musicais, principalmente os da escola. Nela, recorda-se de poucas atividades relacionadas à música: um ano em que teve aula de canto e um recreio cultural no qual vai se apresentar. Conta também que ouve bastante música, principalmente no carro e quando está andando na rua, através do celular. Por meio deste ele também assiste a videoclipes e acessa conteúdos para aprender músicas de que ele gosta, através de cifras e vídeos. Também relata que ouve-se música na sua casa e que eventualmente vai a apresentações musicais, das quais se recorda de algumas.

O aluno conta que já se apresentou algumas vezes em recitais do conservatório onde estuda, em festas de amigos e de família, em uma atividade da escola e também tocando na igreja, junto com seu pai. Ele conta que quando não tem provas na escola, toca violão todo dia. Nem sempre, nestes dias, ele pratica o conteúdo das aulas de violão, mas sempre está procurando aprender alguma coisa nova. Nas aulas, demonstra rapidez para assimilação, interesse pelo conteúdo e segurança para tentar executar o que lhe é proposto. Embora possa evoluir em aspectos técnicos do instrumento, tem boa desenvoltura na prática de repertório.

As vivências de A desde sua infância se mostram bastante significativas para a sua formação musical e para o desenvolvimento do seu apreço pelo violão. As aulas de musicalização, a apreciação musical e o fato de ter alguém que já tocava o instrumento dentro da sua família são experiências reais de contato com a música, algumas delas já executadas em nível consistente de linguagem musical. O pai, sempre tocando violão junto com ele, pode se configurar como importante elemento motivacional e como referência para seu desenvolvimento musical. Junta-se a isso a experiência das apresentações, que podem trazer ao aluno autoconfiança e autonomia em relação à prática instrumental, incentivando e alimentando a relação entre aprender, apreciar, tocar e apresentar.

O aluno B tem 13 anos e também começou a aprender violão por volta dos 9. Por frequentar a casa de um amigo que já tocava o instrumento também se interessou e pediu a seus pais que o colocassem na aula. Na sua família, a irmã estuda piano e um tio tocava violão. Além disso, tem amigos na escola que também tocam instrumentos.

Na escola, B teve aulas de música até o quinto ano, nas quais faziam atividades de percussão e apresentações para os pais. Depois disso, segundo ele, as aulas se voltaram mais para a teoria e história da música. Nas aulas de inglês ele se lembra de atividades ligadas à tradução de algumas canções. Ele diz ouvir música, através do celular, quando está na rua e quando está em casa sem ter o que fazer. Conta que ele e sua irmã ouvem música, mas seus



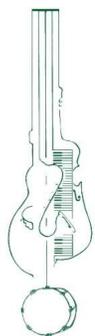
pais só quando estão no carro ou viajando. No entanto, se lembra de seus pais colocarem música pra ele ouvir quando era pequeno, do tipo “música de criança”, “música pra dormir”. B não foi em muitas apresentações musicais ao longo de sua vida, mas se lembra de ir em uma apresentação de músicas de que seus pais gostavam.

Sua prática ao violão acontece, geralmente, quando ele está com tempo ocioso, à noite (quando está cansado mas ainda não quer dormir) ou quando pensa numa música que tem vontade de tocar. Nesse caso, ele diz que pesquisa na internet pra ver como se toca e conta já ter feito isso algumas vezes. Com relação à aula de violão, ele declara que dependendo do repertório – que pode vir ou não de encontro ao seu gosto pessoal – ele estuda um pouco mais ou um pouco menos. Nas aulas ele se mostra à vontade para tocar suas melodias favoritas e cumpre o que é proposto, mas apresenta certa resistência à execução de músicas que trabalhem novos conteúdos técnicos, insistindo em ressaltar sua dificuldade nesses casos.

B geralmente mostra as músicas que sabe tocar para o seu primo. Conta que às vezes seus pais o escutam tocando e lhe parabenizam. Numa festa de família, uma vez pediram para que ele tocasse; então um primo começou a cantar, B o acompanhou ao violão e os dois aproveitaram para colocar um “chapeuzinho” no chão e receber algumas contribuições em dinheiro. Além disso, ele já se apresentou duas vezes em recitais do conservatório.

De forma semelhante ao que aconteceu com o aluno A, o aluno B foi motivado a tocar violão pelo contato com alguém que já o fazia. No entanto, os dois diferem em relação à exposição a vivências atreladas à música, de maneira geral, ou ao tocar violão. B não teve, dentro de sua casa, alguém executando um instrumento musical ou mesmo uma exposição à apreciação musical muito intensa, desde sua infância. Ao mesmo tempo, também não tem tantas oportunidades de tocar violão para outras pessoas ou junto delas, como no caso de A. As aulas de música na escola, no momento em que se tornaram – segundo ele – mais teóricas, parecem ter deixado de ser tão interessantes. Embora ele demonstre ter prazer em tocar as músicas que gosta e em aprender novas músicas, B faz uso de seu instrumento em situações mais restritas, quando comparado ao aluno A.

Já o aluno C tem 18 anos e trabalha como jovem aprendiz numa empresa de transportes, além de cursar o 3º ano do ensino médio. Ele conta que sempre gostou muito de música e de ver as pessoas tocando violão. Por volta dos 16 anos ele pediu ao pai que comprasse cordas para colocar num velho violão que fora do seu avô. Então, começou a pesquisar conteúdos pra aprender pela internet. Um ano depois entrou no curso livre de violão do conservatório. Nas aulas, ele demonstra interesse pelo conteúdo e segurança ao tocar violão, sai-se bem nas atividades propostas, mas apresenta falta de domínio dos conceitos



teóricos. Nos exercícios de leitura através de partitura mostra certa lentidão para assimilação, mas depois de memorizar toca sem dificuldades.

C tem vários amigos que tocam e também sua irmã mais nova, que começou há pouco a estudar piano. Ele conta que escuta bastante música e que na sua casa sempre havia um rádio ligado. Nas suas lembranças da infância também estão um pequeno violão, segundo ele parecido com um cavaco, com o qual ele brincava tocando e cantando. C vai a poucas apresentações musicais, mas gosta bastante de ver conteúdos de música na internet.

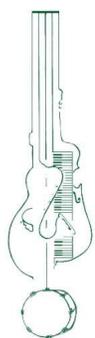
Sua prática ao violão hoje em dia é pouco frequente, já que a rotina de trabalhar e estudar toma grande parte de seu tempo. Ele conta que tem vontade de ter mais tempo para tocar e “ficar melhor” e que quando não trabalhava estudava mais. Ainda assim, quando pode, procura saber como tocar algumas músicas, pela internet. Ele já aprendeu várias músicas na aula e gosta de tocá-las. Apresentou-se em público uma única vez, quando, numa confraternização de amigos, pediram para que ele tocasse. Mesmo à época não sabendo muita coisa ele tocou as notas que sabia e recebeu elogios.

O aluno C apresenta algumas vivências diferentes dos alunos A e B, revelando ainda outros tipos de experiências. Em primeiro lugar, pode-se destacar a existência de um instrumento musical na sua casa. Mesmo estando sem cordas, o violão que era do avô se tornou um objeto de admiração e possivelmente de significação pessoal, que contribuiu para que C tivesse o desejo e a iniciativa de tocar violão. Em segundo lugar, destaca-se a lembrança de se ter sempre um rádio ligado em sua casa, o que pode se relacionar ao fato do aluno declarar ser eclético, gostar de ouvir música e ver as pessoas tocando. Por fim, a vivência do aluno em relação ao seu trabalho também influencia a sua prática ao instrumento, já que o tempo que lhe resta fora de suas atividades profissionais e na escola é bastante curto.

4. Considerações finais

As vivências, tomadas como elementos que integram as condições do meio e as particularidades do indivíduo, revelam-se, neste estudo, como importantes fontes de informação para que se possa conhecer o perfil dos alunos e entender suas necessidades e potencialidades. Através dos exemplos descritos, pode-se perceber que estas vivências produzem reflexos no processo de socialização e de desenvolvimento dos alunos, além de se tornarem elementos que produzem motivação para o desenvolvimento e a prática musical – sendo esta última um dos objetos de estudo da pesquisa.

Destaca-se a relevância de se considerar o ser humano – e, neste caso, o aluno – como um ser social em constante modificação, interação e desenvolvimento. É necessário que se



valorizem as vivências e práticas que acontecem fora do ambiente escolar e que, ao mesmo tempo, o professor conheça e considere a carga sociocultural que o aluno traz para dentro do ambiente escolar, como forma de valorizar e potencializar as relações de troca no processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se que, para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa, deve-se aprofundar sobre as informações coletadas, especialmente nas relações entre vivências e práticas, de maneira a produzir reflexões que contribuam para o processo educacional, para a compreensão do perfil dos alunos, para que a prática musical dos alunos seja cada vez mais autônoma e eficaz e para a valorização das vivências artísticas – em especial as musicais –, como forma de proporcionar experiências ricas em significado para cada indivíduo.

Referências

BENEDETTI, K. S., KERR, D. M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir da abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 20, p. 35-44, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/246/178>>. Acesso em: 10/01/2018.

_____. O universo musical cotidiano e o processo de socialização musical primária na perspectiva sócio-histórica de Berger & Luckmann. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 147-166, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/issue/viewIssue/371/126>>. Acesso em: 10/01/2018.

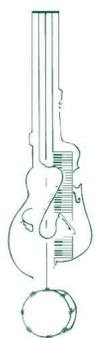
PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 10/01/18.

TOASSA, Gisele. *Emoções e Vivências em Vigotski*. São Paulo: Papirus, 2011.

SCHROEDER, S. C. N. *O biológico e o cultural na música*. São Paulo: Revista Digital Art&, 2008. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-09/trabalhos/18.htm>>. Acesso em 10/01/18.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. São Paulo: revista Psicologia USP 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>>. Acesso em 10/01/18.



Notas

1. Segundo Berger & Luckmann (1983, apud Benedetti & Kerr, 2010), “esse processo garante a formação básica do psiquismo humano, por meio da internalização e apropriação das objetivações sociais básicas: a língua e, com ela, as formas de pensamento, conhecimento e comportamento tipicamente humanos. É a estrutura cognoscitiva do senso comum”.

